МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 6 (85)

31 декабря 2020

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР
А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА
Е.В. Иваницкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК
М.А. Останина – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:
- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.12.2020
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 91.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2020

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
Е.Л. Кудрина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Р. Лазаренко – доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
В.И. Загвязинский – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (*г. Тюмень*)
Д.Ф. Чевалир – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд *(США)*
Д.Е. Майкельсон – доктор филологических наук, профессор (*США*)
С. Ионеску – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 *(г. Париж)*
У. Грисволд – доктор педогогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
В. Сартор – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (*США*)
М.Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
О.О. Синицына – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (*г. Москва*)
Г.И. Лазарев – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (*г. Владивосток*)
С.В. Кривых – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
Т.М. Степанская – доктор искусствоведения, профессор (*г. Барнаул*)
А.И. Субетто – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (*г. Санкт-Петербург*)
В.В. Собольников – доктор психологических наук, профессор (*г. Новосибирск*)
О.А. Блок – доктор педагогических наук, профессор *(г. Химки)*
Н.А. Мешков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Москва*)
Петер Шпитцер – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (*г. Горно-Алтайск*)
Ю.В. Сенько – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
И.К. Дракина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
С. Д. Каракозов – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
В.В. Гафаров – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
В.С. Чернявская – доктор педагогических наук, профессор (*г. Владивосток*)
А.М. Руденко – доктор философских наук, профессор (*г. Ростов-на-Дону*)
М. Миланков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Нови Сад, Сербия*)
С.Б. Нарзулаев – доктор медицинских наук, профессор (*г. Томск*)
Ю.В. Сорокопуд – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Б. Горбунова – доктор педагогических наук, профессор *(г. Санкт-Петербург)*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 6 (85)

31 December 2020

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF
A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL
V.A. Petrov (Gorno-Altaisk)

TRANSLATOR
M.A. Ostanina, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 649006

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.12.2020
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 91.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2020

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Yu.I. Shcherbakov	– Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
Ye.L. Kudrina	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
I.R. Lazarenko	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
V.I. Zagvyazinsky	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)
J. Chevalier	– PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)
J. Mikkelson	– PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)
S. Ionescu	– PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)
W. Griswold	– PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
V. Sartor	– PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
M.G. Chukhrova	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
O.O. Sinitsyna	– Doctor of Sciences (Medicine) Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)
G.I. Lazarev	– Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)
S.V. Krivykh	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
T.M. Stepanskaya	– Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)
A.I. Subetto	– Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
O.A. Blok	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, Russia)
N.A. Meshkov	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
P. Spitzer	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

A.V. Petrov	– Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
Yu.V. Senko	– member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
I.K. Drakina	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
S.D. Karakozov	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
V.V. Gafarov	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
V.S. Chernyavskaya	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
A.M. Rudenko	– Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
M. Milankov	– PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
S.B. Nurzulaev	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
Yu.V. Sorokopud	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
I.B. Gorbunova	– Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абдиев Б.....70
Абдраимов Р.Т.....70
Абдулаева М.А.....55
Абдулаева Р.Н. 221, 454, 528
Абдуллина Л.Х. 421
Абдулов М.Р.....162
Абдулшехидова Х.Э. 57
Абдуразакова Д.М.....349
Абдыжапарова М.И.....425
Абрамова Т.С. 415
Абрамян Н.Г. 251, 253
Абубакаров М.В. 351
Авшалумова Л.Х. 355
Агавова З.Ш.....457
Агаларова Р.И.....528
Агларова З.М.....528
Ажиев М.В. 81
Айбатыров К.С. 351, 353
Айкина Л.П.....200
Акбулатова Л.А. 81, 365
Алдакимова О.В.....164
Александрова А.А.....133
Алексеева С.Н.....687
Алиев З.Г. 221
Алиева Б.Ш...355, 357, 359, 396
Алиева З.И. 355
Алиева М.М. 359
Алиева У.Г. 79
Алиева Ф.А. 485
Алиханова Б.А.....361
Алсалиби Ривва Мухаммад Салем 619
Альбеков Н.Н. 692
Амирова П.Р.....694, 696
Амчиславская Е.Ю.....400
Андрианов А.С. 5
Андросова Ф.С. 712
Антипина У.Д. 687
Антифеева Е.Л. 138
Антончук А.В. 684
Аргунова Т.В. 621
Арипов М.А. 97
Арсакаева Х.С. 365
Арскиева З.А. 7
Арчахова Н.В. 51, 417
Асадулаева Ф.Р. 57, 59
Асатрян О.Ф. 9
Афанасьев А.М. 200
Ахмадова Т.Х. 363, 530, 532
Ахматова Ф.Х. 488
Ахунзянова Р.Р. 490
Ашурбеков А.А. 423

Б

Багирова З.К. 365
Балаченков Д.А. 271
Балыва А.А. 443
Баранова И.В. 425
Батаева М.Т. 367, 377, 390
Бахадиванд Чегини Захра...593
Бахаева Л.М. 555
Башкова И.В. 689
Бедрин В.С. 369, 371
Бекеева А.М. 428, 431
Бекова М.Р. 375
Белобородова В.В. 203
Белоцерковец Н.И. 275
Бергер О.В. 255
Биданок М.М. 623
Бирюкова Н.В. 140
Богданова Ю.З. 62
Божедаров Д.А. 560
Божедонова А.Е. 492
Бокова О.А. 316, 320
Борисов В.Б. 643
Борщевская Ю.М. 45
Бугаева А.П. 11
Буйнов Л.Г. 301
Булуева Ш.И...64, 102, 373, 375
Бурцева Г.В. 258
Бурцева М.А. 433
Бусурина Е.В. 260
Бырылова Е.А. 262

В

Вагизиева Н.А. 562
Вазкаева С.С.-А. 367
Ван Инжу 494
Ван Юэхань 14
Варламова В.Н. 496
Вартанян А.С. 143
Винокуров А.А. 145
Вишнякова Е.П. 499
Владимирова С.В. 436
Власов В.А. 483
Волгина С.В. 92
Воскресенская Т.А. 17
Вэй Хуэймин 625

Г

Гадаборшева З.И. 375
Гаджиахмедова Ш.И. 357
Гаджиева Н.Ю. 363
Газилов М.Г. 628
Гамидов Л.Ш. 66, 176, 377
Гандарова Л.Б. 166
Ганеев Б.Т. 698
Гарин А.Ф. 148
Гасаненко Е.А. 271
Гасанова Г.А. 534, 576, 701
Гасанова С.Х. 119
Гасанова У.У. 574, 674
Генералова Л.М. 564
Герасимова Л.Н. 631
Герляк Н.А. 634
Глазырина Е.Ю. 19
Гончаров С.А. 68
Горбачёва Д.А. 22, 31
Горбенко В.Д. 260
Горохова А.И. 415, 438
Гоюшова Л.М. 504
Гребенникова В.М. 75
Григорьева В.В. 135
Гриднева С.В. 265
Гузеев Ж.М. 589
Гулиева М.М. 166
Гуляева Е.А. 616
Гуров В.Н. 73
Гурова Е.В. 73

Д

Давиташвили Е.Т. 267
Давыдова Е.И. 616
Давыдова Л.Н. 379
Дагбаева О.И. 669
Дадуева Е.А. 636
Дайнеко М.Ю. 417
Дамба И.Н. 150
Дамбыра И.Д. 443, 596
Демин П.Е. 536
Денилханова Х.Я. 381
Денильханова А.Б. 460, 585
Денильханова А.Д. 583
Джакаева А.А. 638
Джамалова М.К. 459, 703
Джегистаева Л.И. 406
Дмитриева Е.Г. 669
Дмитриева О.Н. 687
Дмитриева Т.Б. 506
Домур-оол В.О. 191
Доржу К.Б. 650
Дормидонтова Л.П. 28
Дружинин В.В. 25
Дружинина Л.А. 25
Дудаев Г.С-Х. 394
Дудина Г.О. 205

Е

Егорова Е.Н. 22
Елина Е.Н. 269
Енин В.В. 88
Ерина И.А. 169, 383
Ерома М.В. 152
Ефимова С.К. 506

Ж

Жилина А.И. 328
Жиркова Е.Е. 509

З

Закарьяева М.В. 359
Залавина Т.Ю. 271
Захарова Е.В. 170
Захарова Л.М. 28
Зеленова Г.В. 95
Зима В.А. 275
Зияудинова О.М. 377
Зуллукаров К.З. 599
Зюзина Е.А. 463, 578

И

Ибрагимова Т.В. 404
Иванова А.В. 11, 273
Иванова М.О. 511
Иващенко М.В. 331
Игнатова Е.М. 580
Игнатович В.К. 385
Идрисова Ф.А. 223
Иконникова А.Н. 107, 441
Илларионов В.В. 640, 641
Илларионова Т.В. .306,567, 643
Ильина Н.Ф. 279
Ильясов Д.Ф. 208
Ирезиев С.-Х.С.-Э. 460, 583,585
Исаева А.А. 155
Исаева Г.Г. 176
Исаева Л.А. 312, 314
Исламов Р.Р. 73
Исмаилова Н.П. 225
Исхакова А.Т. 157
Исхакова Г.Т. 157

К

Казанцева В.А. 75
Казимова Э.А. 570
Кандаева Н.А. 173
Кара-оол Л.С. 647
Каримулаева Э.М. 79
Карпухина Т.П. 499
Кашекова И.Э. 292
Кечил-оол С.В. 443, 596
Кипнес Л.В. 289
Кислицкая С.С. 119
Клюкина Ю.В. 616
Кобозева И.С. 9, 246
Козьяков Р.В. 400
Колбасин В.Н. 333
Колесникова Т.В. 275
Колодезникова М.П. 135
Комбу А.С. 211
Коняшкин А.М. 513
Коробова О.В. 564
Костенко Е.В. 31
Котлова А.С. 557
Котляров М.Г. 277
Котлярова Т.А. 277
Кривозубова Ю.И. 335
Кривых А.Н. 33
Кригер Е.И. 515
Крыжановская О.О. 33, 123
Кудрявцев Н.Г. 35
Кужугет Ш.Ю. 650
Кузнецов А.С. 337
Кузнецов И.Б. 412
Кузнецова К.П. 242
Кузнецова Л.И. 269
Кузьмина С.В. 227
Кульчейко О.В. 331
Купцова С.А. 213, 301
Куралева И.Р. 260
Курбанова А.Б. 59, 64
Курбанова А.М. 79
Курбанова З.С. 225
Курбанова Л.У. 349
Курбатова Н.В. 19
Курочкина В.Е. 385
Кусакина Е.А. 322
Кутимская А.Ю. 543
Куулар Е.М. 446
Куулар С.-С.В. 40
Кучмезов Р.А. 66, 81
Куччаев Р.М. 388
Кушкина О.В. 279
Кушнерова Д.П. 325
Кысылбаикова М.И. 653, 655

Л

Лабунская В.И. 95
Лакреева А.В. 385
Ламина А.Т. 466
Ларина Т.В. 83
Лелькова Ф.М. 657
Ли О.Д. 448
Литвинова Н.Ю. 281, 284
Лобанова Е.В. 294
Логинова А.Н. 286
Локтионова И.А. 97
Лукина Н.А. 216
Лыскова М.И. 42
Лю Вэньцзя 520
Лю Ху 450
Лю Юйсинь 659
Ляшенко М.С. 45

М

Магомедов Д.М. 707
Магомедов М.И. 707
Магомедалиева М.Р. 66, 176
Магомедов М.А. ...672, 705, 707
Магомедова З.З. 390
Магомедова М.М. 672, 707
Магомедова П.К. 406
Магомедханова У.Ш. 57, 59
Мадаев У.М. 86
Майндурова Р.М. 662
Макарова Е.А. 524
Макеева М.А. 436
Максименко А.Е. 392
Мальсагов Б.С. 351, 367, 388
Мальчукова Н.Н. 48
Мамалова Х.Э. 232, 587
Марзи Ч.Б. 150
Маркарян В.Ю. 230
Матвеева А.Г. 51
Матюгин Н.Е. 400
Махаева Г.М. 363
Медведев И.В. 5
Медведева Н.И. 88
Мельникова Ю.А. 320
Миназова В.М. 390
Миназова З.М. 353
Минеева О.А. 45
Мирзоева Е.В. 379
Мирный А.В. 33
Мирюгина Н.А. 121
Митрохин Е.А. 123, 126
Могилева И.И. 417
Мокеева Л.Н. 169
Молявко Г.П. 258
Мордовина Т.В. 616
Морозова А.А. 92
Мурадова Д.М. 468, 470
Муртузалиева А.С. 353
Мусаева И.П. 404
Муссаун-Ульянищева Е.В..170,185
Мустафаева С.А. 218
Муталов Р.О. 674
Мутусханова Р.М. 102
Мухамедова Ф.Х. 485
Мэн Ся 610
Мячина В.А. 379

Н

Нальгиева И.А. 64
Нахрачева Г.Л. 664
Нашхоева М.Р. 452
Немальцева К.В. 310
Непоклонова Е.О. 289
Никитин З.Н. 339
Никитина В.А. 310
Никифорова О.В. 572
Никишина Ю.В. 200
Николаев А.И. 51
Никонова Н.И. 53
Никулина Л.П. 194
Новикова Н.А. 159
Нурмагомедова Н.Х. 373

О

Орлов Р.В. 116
Осипова Л.Б. 25
Островская К.З. 666
Офицерова С.В. 88

П

Павлова Л.А. 682
Павлова О.А. 242
Павлова О.К. 592
Павлова С.А. 394
Пахомова Н.В. 90
Передерий С.Н. 169, 383
Пермякова Т.Н. 621
Пестова Е.В. 244
Петрова Д.Г. 138
Пивоварова Е.В. 580
Плиева А.О. 232
Погорелова Н.В. 92, 95
Подлипский О.К. 104
Попова Е.М. 299
Попова М.И. 107, 441
Пушкина О.В. 109

Р

Рабаданов М.Х. 396
Рагимханова Л.К. 468, 470
Разумова А.Б. 111
Рамазанова Д.А. 481
Рамазанова Э.А. 173, 178
Растегари Сайедзбрахим....593
Расулова З.М. 357
Расумов В.Ш. 587
Рицкова Т.И. 111
Романова Г.А. 190
Романюк Е.В. 97
Руссу К.Р. 613
Рыбин Д.Н. 316

С

Саая О.М. 596
Сабанчиев А.Н. 398
Сабираличева З.М. 599
Савва Л.И. 271
Савинова А.Е. 408
Савченко В.М. 90
Савченко М.В. 258
Сагды Ч.Т. 130, 150, 191
Садовникова И.И. 710
Салчак Б.В. 114
Самситова Л.Х. 474
Самсонов А.Ю. 126
Самсонова Е.А. 123, 126
Санин Д.В. 116
Сантуева Э.З. 119
Сапожникова О.Б. 294
Сатанар М.Т. 604
Сафонов А.А. 234, 236
Селиванова Е.А. 208
Селюкова Е.А. 238
Семенов В.В. 5
Семенова А.В. 107, 441
Семенякина Г.Б. 22
Склярова О.Н. 83
Скоробогатова О.Ю. 341
Скрябина А.Г. 273
Слепцова О.Д. 478, 553
Солуянова О.Н. 45
Сорокина Л.А. 301
Сорокопуд Ю.В. 97, 400
Софронова В.В. 194
Спицына Т.А. 262
Старкова Е.Н. 251
Степанищев А.Г. 316
Степанова З.Б. 511
Степина С.Д. 121
Су Ливэй 539
Сувандии Н.Д. 476
Султанахмедова К.А. 481
Сульдикова И.В. 159
Суржиков В.Ф. 196
Сурудина Е.А. 304
Сутаева (Исмаилова) З.Р....645
Сыромятникова Л.И. 301
Сыци У. 128

Т

Тавберидзе Д.В. 180
Тамбиева Л.А. 488
Тарабукина А.А. 306
Темербекова А.А. 35
Темуркаева Д.Б. 99
Теплова Н.В. 246
Теплухин Е.И. 123, 126
Терентьева В.В. 53
Тетакаева Л.М. 221, 454, 528
Тихомирова В.В. 343
Токарева П.В. 289
Толстых О.С. 379
Торогельдиева З.Н. 541

У

Уварова Н.Н. 402
Ужахова З.М. 240
Узденова З.К. 183
Улаков М.З. 589
Ульянищева Л.В. 185
Ульянова Н.Н. 607
Уружбекова М.М. 694, 696
Усманов Т.И. 460, 585
Усманова З.А. 669

Ф

Фадеева И.А. 572
Фанина Е.Н. 383
Федоркив Л.А. 676
Федорова Е.Н. 299
Филатова Е.Н. 687
Филимонов И.А. 345
Филимонова Н.В. 436
Филь Т.А. 133
Фомичева Е.Е. 249
Фролова Е.А. 679

Х

Ханкарова З.А. 223
Хантакова В.М. 543
Харченкова Л.И. 425
Хасбулатова Х.М. 119, 481
Хашегульгова Ж.А. 240
Хлыстунова Ю.Ю. 607
Хозяшева Л.С. 253
Хохолова И.С. 682
Хурен-оол С.Х. 130, 191

Ц

Цамаева А.А. 373
Цао Чэнлин 610
Чайка И.Н. 410

Ч

Чапаева Р.М. 468, 470
Чекина Е.В. 188
Челак Е.А. 613
Череги Б. 549
Чередова Е.А. 347
Черных О.Ю. 546
Чинякова Н.И. 9, 246
Чолаев А.Х. 388
Чухрова М.Г. 133

Ш

Шамаева А.Е. 478, 553
Шапка И.С. 297
Шапка С.Н. 297
Шафаренко Ю.К. 249
Шахбанова А.Р. 472, 481
Шемет Н.В. 308
Шестакова Э.М. 653
Шихалиева С.Х. 481
Шор Г.А. 684
Шумилова Е.А. 402
Шуплецова Ю.А. 310
Шутурова Х.М. 166

Щ

Щебельская Э.Г. 483

Э

Эхаева Р.М. 404, 406

Ю

Юдин Д.С. 123, 126
Юдина С.Д. 133
Юсупова Р.Я. 102
Юсупова С.М. 555

Я

Янголь Д.Ю. 116
Ястремская Ю.А. 310

Общее между педагогикой, психологией, экономикой, социологией и юриспруденцией в том, что в них всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:
ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 351.74:351.753.3 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-5-7

***Semenov V.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia)*
***Medvedev I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia)*
***Andrianov A.S.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vyzemsky@bk.ru*

PROSPECTS AND THE DIRECTION OF CHANGES IN THE INSTRUCTION ON THE ORGANIZATION OF FIRE TRAINING IN OVD THE RUSSIAN FEDERATION AND CONDITIONS OF USE OF FIREARMS BY POLICE OFFICERS. The paper mentions an ongoing reform of the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, the content and structure of vocational training, which is the basis of the rights and duties of each police officer, as well as the content of the competencies acquired in the course of official duties. Organizational and staff reforming of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation leads to changes in the vocational education system, which serve as the basis for changing the regulatory legal framework of the discipline "Fire training" and the structure of the educational discipline, which leads to changes in statistics related to quantitative and qualitative indicators of the use of firearms in practical divisions. The authors discuss the role of distance learning technologies in the implementation of the goals and objectives of firepower training.

Key words: **state of fire training, handling of weapons, use of firearms, stages of training in fire training, state of professional training, regulatory framework for fire training, distance educational technologies.**

***В.В. Семенов**, канд. техн. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул*
***И.В. Медведев**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул*
***А.С. Андрианов**, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vyzemsky@bk.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ НАСТАВЛЕНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В ОВД РФ И УСЛОВИЙ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ

В настоящее время продолжается реформирование системы Министерства внутренних дел Российской Федерации, содержания и структуры профессиональной подготовки, являющейся основой знаний прав и обязанностей каждого сотрудника полиции, а также содержания компетенций, приобретаемых им в процессе исполнения служебных обязанностей. Организационно-штатное реформирование Министерства внутренних дел Российской Федерации привело к изменениям системы профессионального образования и послужило основой изменения нормативной правовой базы дисциплины «Огневая подготовка» и структуры образовательной дисциплины, что стало причиной изменения статистики, связанной с количественными и качественными показателями применения огнестрельного оружия в практических подразделениях; роли дистанционных образовательных технологий в реализации целей и задач огневой подготовки.

Ключевые слова: **состояние огневой подготовки; обращение с оружием; применение огнестрельного оружия; этапы огневой подготовки, состояние профессиональной подготовки, нормативная правовая база огневой подготовки, дистанционные образовательные технологии.**

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает структуру системы образования (глава 2, ст. 10), в соответствие с которой осуществляется и профессиональное образование в системе МВД России. Содержание профильного профессионального образования системы МВД России отражает внутриведомственный нормативный правовой документ: приказ МВД России от 05.05.2018 № 275 «Об утверждении порядка подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», в котором определяются основные образовательные этапы и их содержание, требования к уровню профессионального образования в МВД России и критерии его оценки. Постоянные изменения последнего документа вызваны необходимостью приводить в соответствие как с изменениями в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», так и изменениями в содержании и требований к уровню и качеству профильного профессионального образования, обусловленных внутриведомственными правовыми документами. Так, приказ МВД России «Об утверждении порядка подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» менялся на протяжении последних 8 лет ежегодно.

Наставление по организации огневой подготовки в ОВД Российской Федерации, утвержденное приказом МВД России от 23.11.2017 № 880, определяет структуру организации и проведения занятий по огневой подготовке, содержание теоретического раздела, нормативы и упражнения стрельб, является одним из основных внутриведомственных нормативных правовых документов, регламентирующих огневую подготовку в МВД России. Требования к уровню и качественным показателям профессиональной подготовки в ОВД на всех образовательных этапах определяются упомянутым выше приказом МВД России «Об утверждении порядка подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», поэтому для образовательной дисциплины «Огневая подготовка» оба документа являют собой одно целое. Критерии оценки огневой подготовленности сотрудников ОВД претерпели существенные изменения: порог оценки «удовлетворительно» при выполнении контрольных упражнений стрельб с 75% снижен до 50% (действительность стрельбы), количество контрольных упражнений стрельб для пистолета уменьшено с 6 до 4, а для сотрудников из числа постоянного состава образовательных организаций МВД России (новая должностная категория) количество контрольных упражнений составляет ещё меньше – 3.

В контрольных упражнениях стрельб для курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России также можно констатировать исчезновение сложнокоординационных упражнений, предполагающих последовательное пере-

движение между рубежами, стрельбу со сменой магазина, из-за укрытия, из различных положений, все контрольные упражнения стрельб выполняются с места. Основываясь на данных выводах, можно говорить об общей тенденции снижения требований к уровню огневой подготовленности для всех категорий обучающихся на образовательных этапах МВД России. Положительным в приказе МВД России от 05.05.2018 № 275 стало выделение основного критерия из всех принятых в оценке огневой подготовленности сотрудников ОВД – выполнение практического упражнения стрельб – в отличие от предыдущего главного критерия – знания теоретического раздела огневой подготовки. (Наставление по организации огневой подготовки в ОВД РФ, утвержденное приказом МВД России от 13.11.2012 № 1030дсп), что, несомненно, является положительным фактором, возвращающим приоритет в общей оценке практическим умениям и навыкам (как это было в Наставлении по огневой подготовке в ОВД РФ, утвержденном приказом МВД России от 11.09.2000 № 955).

Однако умение выполнять нормативы с оружием перестало быть обязательным критерием в оценке качества сформированных владений огнестрельным оружием сотрудников ОВД, что само по себе является отрицательным фактом, тем более, что в условиях реализации профессиональной служебной и физической подготовки в практических подразделениях умение выполнять нормативы с оружием является действенным средством, способствующим поддержанию сформированного навыка владения оружием. Какие причины лежат в основе данных изменений, способствующих снижению огневой подготовленности, с какими обстоятельствами связаны принимаемые меры и к каким результатам они могут привести профессиональную подготовку сотрудников Министерства органов внутренних дел в ближайшее время и в долгосрочной перспективе?

Изменение организационно-штатного расписания, выразившееся в переходе внутренних войск, подразделений специального назначения, подразделений лицензионно-разрешительной работы, вневедомственной охраны из подчинения МВД России в войска Национальной гвардии Российской Федерации, послужило основанием для внесения изменений в нормативную правовую базу, регламентирующую организацию огневой подготовки в подразделениях МВД России. Так, в Наставлении по организации огневой подготовки упразднен курс стрельб для подразделений специального назначения. Таким образом, из подчинения МВД России выведены наиболее боеспособные подразделения, которые готовы решать задачи силового пресечения действий преступников или сопровождения оперативных мероприятий, а вместе с ними исчезли и данные задачи. Объективной стороной принимаемых в процессе реформирования МВД организационных решений является статистика, отражающая количество раненых и погибших сотрудников МВД России при исполнении служебных обязанностей.

Анализируя эти данные, полученные из открытых информационных ресурсов, таких как Интернет, различных печатных изданий, информацию по результатам заседаний коллегий МВД России, можно говорить о значительной и устойчивой тенденции к снижению подобных случаев на протяжении последних нескольких лет. Так, при исполнении служебных обязанностей в 2013 г. погибло более 150 сотрудников, в 2015 г. – 108 сотрудников, в 2016 г. – 93 сотрудника, в 2017 г. – 28 сотрудников, в 2018 г. – 37. Однако недостаточно говорить о количественном показателе как о главном и единственном, важно выяснить качество причин и условий, позволивших этим случаям произойти. Конечно, помимо организационно-штатных причин изменений в МВД России (изменение качественного состава обязанностей, требующих от сотрудников МВД России применения огнестрельного оружия) свой позитивный вклад в снижение количества гибнущих сотрудников внесла и новая нормативная база, регламентирующая все аспекты обучения огневой подготовки к применению огнестрельного оружия сотрудниками ОВД [1].

Вместе с тем снижение требований к огневой подготовленности явно не способствует напрямую снижению количества сотрудников, гибнущих от рук преступников, скорее, наоборот. В долгосрочной перспективе такая тенденция приведет к снижению эффективности применения огнестрельного оружия, как следствие – увеличение гибнущих при исполнении служебных обязанностей сотрудников. В настоящий момент фактом является систематическое снижение абсолютного количества ежегодно гибнущих сотрудников ОВД, детерминированное изменением решаемых подразделениями МВД задач, перераспределением полномочий и частичным их делегированием вновь созданной структуре Росгвардии, а вместе с этим – снижением вероятности применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции.

Это при том, что и до вышеперечисленных изменений наблюдались негативные процессы, связанные с неготовностью сотрудников к применению огнестрельного оружия по различным причинам: незнание правовой стороны применения огнестрельного оружия; неуверенность в последствиях применения; психологическая неготовность к процедуре применения средств принуждения; существующее устоявшееся мнение в органах внутренних дел о незащищенности сотрудника ОВД, применившего огнестрельное оружие и попавшего в ситуацию необходимости самостоятельной судебной защиты. Закрепление этих положений с указанным вопросом в нормативной базе огневой подготовки приведет в долгосрочной перспективе к снижению мотивации со стороны обучающихся, главным аргументом для оправдания неустойчивых навыков владения будет невысокая частота применения огнестрельного оружия на практике некоторыми должностными категориями (дознаватели, следователи), а также существенное снижение случаев ранений и гибели сотрудников органов внутренних дел [2].

Очень актуальный аспект вопроса, связанный с возможностью проведения практических занятий по огневой подготовке в контактной форме, поднимает ситуация, возникшая с пандемией коронавируса COVID-19, которая явилась причиной перевода образовательного процесса на дистанционную (бесконтактную) форму в образовательных организациях МВД России. Таким образом, с марта по июль 2020 г., то есть почти весь второй семестр 2019 – 2020 учебного года, образовательный процесс в Барнаульском юридическом институте МВД России проводился именно в такой форме. Анализ опыта организации и проведения образовательного процесса по огневой подготовке у курсантов и слушателей ФПСПиС и ФПП позволяет сделать определенные выводы о применимости дистанционных образовательных технологий для решения задач профессиональной подготовки, опирающейся не только на теоретические знания, но и позволяющей эти знания трансформировать в образующиеся умения и навыки в процессе исполнения служебных задач в практической деятельности.

Так, несомненным достоинством использования СДОТ в образовательном процессе огневой подготовке стала разработка и переработка учебно-методического сопровождения дисциплин кафедры, используемого при бесконтактной форме проведения занятий в системе Moodle, упорядочение этого сопровождения, структурирование контента в соответствие с тематикой учебной дисциплины для обучающихся на различных факультетах института. Разработаны и переработаны тематические тестовые задания по огневой подготовке, а также тестовые задания для проведения промежуточной аттестации обучающихся на различных факультетах института. В то же время теоретические знания по дисциплине – только первый этап к приобретению тех профессиональных компетенций, которые позволяют применять правомерно, эффективно и безопасно средства принуждения, обеспечивающие пресечение противоправных или преступных деяний [3].

В дисциплине «Огневая подготовка» таким средством пресечения является применение огнестрельного оружия лично или в составе подразделения. Структура учебной дисциплины состоит из трех последовательно связанных между совой этапов подготовки: первоначальная, базовая и тактико-техническая. Не овладев первым этапом, невозможно перейти к следующим: такова логика любой дисциплины, где требуется формирование практических умений и навыков у обучающегося. По этой причине дистанционные образовательные технологии позволяют создать основу теоретических знаний, соответствующих первому этапу обучения по огневой подготовке, для всех последующих требуется материально-техническая база, позволяющая приступить к формированию двигательной модели, необходимой при применении огнестрельного оружия, что возможно только в процессе контактной формы занятий.

По сути, это тренировочный процесс, в ходе которого решаются образовательные задачи, соответствующие конкретному этапу обучения огневой подготовки: ведь уже на первоначальном этапе предполагаются практические занятия, связанные с формированием основы указанной модели, которая в дальнейшем усложняется и трансформируется так, чтобы выпускник ведомственной образовательной организации соответствовал предъявляемым требованиям в части профессиональной пригодности к действиям, связанным с применением огнестрельного оружия в практической деятельности. Особенно недостаточная практическая направленность занятий по огневой подготовке, проводимых в дистанционной форме, сказывается на обучающихся факультета профессиональной подготовки, где и так сжатые сроки обучения и вообще остро стоит вопрос о инновационных образовательных технологиях, которые были бы способны обеспечить потребности образовательного процесса, проводимого в контактной классической форме.

Пройдет некоторое время, и выпускники ФПП профильных вузов МВД России будут демонстрировать приобретенные профессиональные компетенции на практических занятиях в рамках профессиональной служебной и физической подготовки в подразделениях территориальных органов. В случае получения ими неудовлетворительных оценок эта информация быстро дойдет до образовательных организаций, что будет подтверждением высказанных предположений по использованию в образовательном процессе одной лишь бесконтактной форме проведения практических занятий. На фоне вышеуказанных проблем образовательного процесса по огневой подготовке его перевод на бесконтактную форму может привести, как следствие, к неспособности выпускников профильных образовательных организаций к применению не только огнестрельного оружия, но и других средств принуждения, находящихся в распоряжении сотрудника полиции [4].

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что происходящие изменения в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел не должны приводить к упрощению образовательного процесса, тех целей и задач, которые позволяют сотруднику полиции эффективно и правомерно применять вверенные ему средства принуждения, решать задачи по предупреждению и пресечению противоправных и преступных деяний.

Библиографический список

1. Семёнов В.В., Медведев М.В. К вопросу использования имитационных средств обучения на занятиях по огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями:* материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: БЮИ МВД России, 2019: 149 – 150.
2. Андрианов А.С., Медведев М.В., Семёнов В.В. Подготовка полицейских к применению огнестрельного оружия в условиях силового противодействия правонарушителей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; Выпуск 58, Ч. 2: 160 – 164.
3. Семёнов В.В., Моисеенко А.А., Никифоров П.В. Сравнительный анализ Наставлений по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации. *Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов:* материалы конференции. Орел, 2018: 87 – 92.
4. Семёнов В.В., Медведев М.В., Андрианов А.С. Применение огнестрельного оружия сотрудниками полиции, как крайней меры государственного принуждения. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями:* материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: БЮИ МВД России, 2018: 285 – 287.

References

1. Semenov V.V., Medvedev M.V. K voprosu ispol'zovaniya imitacionnyh sredstv obucheniya na zanyatiyah po ognevoj podgotovke sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2019: 149 – 150.
2. Andrianov A.S., Medvedev M.V., Semenov V.V. Podgotovka policejskih k primeneniyu ognestrel'nogo oruzhiya v usloviyah silovogo protivodejstviya pravonarushitelej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; Vypusk 58, Ch. 2: 160 – 164.
3. Semenov V.V., Moiseenko A.A., Nikiforov P.V. Sravnitel'nyj analiz Nastavlenij po organizacii ognevoj podgotovki v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Sovershenstvovanie ognevoj i taktiko-special'noj podgotovki sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov:* materialy konferencii. Orel, 2018: 87 – 92.
4. Semenov V.V., Medvedev M.V., Andrianov A.S. Primenenie ognestrel'nogo oruzhiya sotrudnikami policii, kak krajnej mery gosudarstvennogo prinuzhdeniya. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2018: 285 – 287.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 37.015.31 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-7-9

Arskieva Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zaliya66@mail.ru*

HUMANISTIC ORIENTATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF PEDAGOGICAL OPTIMISM. In the paper the researcher considers theoretical aspects that contribute to pedagogical optimism. In the course of empirical research, the author considers one of the components inherent in pedagogical optimism as a humanistic orientation in the work of a teacher. The results of the study confirm that this component of the humanistic orientation can be developed among future teachers as one of the structural components of pedagogical optimism. In the course of the study the researcher analyzes the development of a humanistic orientation in future teachers of bachelors majoring in pedagogy. The paper shows how to organize a control and experimental group, where the experimental group underwent the development of a humanistic orientation, based on the model that was developed in this research. The results for the experimental group confirms the effectiveness of this model.

Key words: **humanity, pedagogical optimism, social and spiritual changes.**

З.А. Арскиева, *канд. пед. наук, ст. преп., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: zaliya66@mail.ru*

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА

В данной работе автор рассматривает теоретические аспекты, способствующие педагогическому оптимизму. Далее в ходе эмпирических исследований изучается один из компонентов, присущих педагогическому оптимизму, – гуманистическая направленность в деятельности педагога. Полученные результаты подтверждают, что его можно развить у будущих педагогов как один из структурных компонентов педагогического оптимизма. Проанализировано развитие гуманистической направленности у бакалавров – будущих педагогов, на основании чего автором были организованы контрольная и экспериментальная группы, где экспериментальная группа подверглась процессу развития гуманистической направленности на основе разработанной нами модели. Итоговые результаты работы в экспериментальной группе свидетельствуют об эффективности применения данной модели.

Ключевые слова: **гуманность, педагогический оптимизм, социальные и духовные изменения.**

Современное российское общество претерпевает социальные и духовные изменения, затронувшие всю систему образования. Однако приходится наблюдать в системе обучения и воспитания направленность принудительного характера, побуждающую к процессу освоения необходимых навыков и способов овладения нужным материалом. Систематические замечания и высказывания недовольства со стороны педагогов и родителей влекут за собой целый шлейф негативных последствий: часто подвергаясь критике, дети с ранних лет приучаются находить в себе только негативные черты и не видят свои сильные стороны, возможные успехи, теряя в них веру. По мнению М. Зелигмана, этим мы, взрослые, противостоим детскому оптимизму [1].

Учитывая все вышеизложенное, мы остановились на мысли, что педагогический аспект исследования оптимизма является актуальным.

В рамках данной проблемы мы провели ряд эмпирических исследований, рассматривая теоретическую основу, а также и ее практическую составляющую. Исследование проводилось в изучении ряд аспектов, которые, на наш взгляд, составляют основу педагогического оптимизма: коммуникативность, чувство юмора и гуманность [2].

Основой теоретического исследования педагогического оптимизма для нас послужила деятельность советских и зарубежный педагогов, психологов и философов: А.С. Макаренко, К. Роджерс, М. Зелигман, А.С. Белкин, В Леви.

Педагогический оптимизм Макаренко А.С. рассматривал как форму общественного мнения, способного создать имидж и репутацию человека. Мнение Макаренко А.С. и К. Роджерса имеют сходство именно в том, что человек, занятый повседневными заботами и разрешением своих насущных проблем, теряется в этой рутине, и вряд ли можно узреть в нем что-то хорошее [3]. Поэтому «хорошее в человеке приходится всегда проектировать, создавая благоприятные педагогические условия». Зелигман в своих утверждениях противостоит мнению К. Роджерса, без сомнения утверждая о врожденном происхождении оптимизма. Доказательной основой для него является обоснование, что личность, противоборствуя жизненным невзгодам, преодолевая при этом все трудности на пути, проявляет и воспитывает в себе дух оптимизма [4]. Современные педагоги Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина ставят перед собой задачи относительно того, как можно добиться, чтобы не принуждать ребенка к обучению, а развивать желание приобретать знания самому, но при этом создавая ему соответствующие условия [5].

О методах воспитания потребности учиться путем самоподкрепления мы можем найти у М. Зелигмана и В. Ромека, где данный метод широко рассматривался в рамках когнитивной поведенческой психотерапии, но не получил должного распространения в педагогической практике [6].

Опираясь на позитивную психологию и гуманистическую психологию, теоретические основы академического оптимизма находятся под влиянием социально-когнитивного исследования и самоэффективности. Концепция оптимизма означает, что положительные убеждения имеют большую ценность, чем отрицательные. Позитивная психология основана на мнении, что качество нашей жизни зависит как от того, что мы делаем, так и от того, как мы переживаем то, что делаем. Теория позитивной психологии относится к психологическому состоянию как к *психическому состоянию* человека. Позитивное состояние определяется как состояние, связанное с активными позициями и мотивацией, а негативное – с отсутствием таковых. Важно наличие у преподавателя знаний, навыков и стремлений в отношении роста студентов. В этом случае они более сосредоточены и мотивированы на достижении высоких результатов в обучении студента.

Оптимизм является важной составляющей в деятельности педагога, которая способствует эффективности, ощущению *возможного*. Оптимизм влечет за собой размышления о будущем, это положительная эмоция, положительная

сила, связанная с настойчивостью и личным контролем, что, как известно, расширяет и стимулирует когнитивные и поведенческие действия человека.

Современная педагогика выделяет две парадигмы образования. Первая является традиционной и ориентирована на обучение; ее все чаще критикуют, рассматривая как формальное направление, лишенное гуманности. Внимание подавляющего большинства исследователей и практиков сосредоточено на гуманистической, личностно ориентированной педагогике, которая, по мнению ученых, является наиболее актуальным направлением, соответствующим современным требованиям.

Студенты, стремящиеся стать педагогами, должны знать особенности различных подходов к обучению, но при этом акцентировать внимание на личности человека, учитывая его возможности, где учитель выступает в роли старшего наставника, который помогает обучающимся, формируя их личности.

Чтобы удовлетворить возросшие потребности общества, студенты, которые готовятся работать в изменяющемся, многокультурном и динамичном мире, должны отвечать современным требованиям. Педагог должен быть квалифицированным мастером и иметь соответствующие моральные, духовные, социальные и образовательные навыки, обладать глубокими профессиональными и психолого-педагогическими знаниями и гуманностью.

Современное образование основано на теоретических принципах гуманистической образовательной мысли, главная цель которых – создать такую культурную и образовательную среду, которая делает возможным свободный выбор человеком способов самореализации. В соответствии с аксиологическими ориентациями гуманистического воспитания не только человек принадлежит миру, зависит от него и управляет им, но, прежде всего, мир принадлежит человеку и создается им.

Идеологическими принципами гуманистической педагогики являются следующие:

- принимать человека таким, какой он есть;
- признание уникальности и целостности личности;
- человек открыт миру;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешнего определения;
- человек – творческое, намеренное и активное существо;
- признание студента активным и пользующимся всеми правами субъектом образовательного процесса;
- отрицание безличного характера образования;
- индивидуальный подход к студенту;
- природно-культурная направленность как основные принципы воспитания;
- гуманистические отношения между теми, кто учит, и теми, кто учится.

Важной особенностью педагога является демократия. Принцип демократии требует признания личности как высшей природной и социальной ценности. Демократия учителя, прежде всего, заключается в его способности рассматривать ученика как субъект (а не только объект) учебного процесса, свободную, самодостаточную личность, равного (по человеческому измерению) партнера, который заслуживает уважения. Учитель признает, что ученик выбирает и создает необходимую модель поведения на основе собственного мировоззрения. Педагог может и должен раскрыть учащимся широкий спектр вариантов принятия решений и моделей поведения и помочь определить, какой выбор является лучшим, наиболее подходящим и соответствующим нормам общественной морали. Обучающиеся принимают решение самостоятельно. В то же время учитель не должен скрывать свое отношение к выбору ученика. Демократическое образование отличается от всех остальных – авторитарного, догматического и т.д. – тем, что основано на принципе доступности.

Данную гипотезу о гуманистической направленности как одного из структурных компонентов педагогического оптимизма мы доказываем в ходе эмпирического исследования.

В ходе нашего исследования мы изучили фактор наличия гуманности у будущих педагогов. Для этого им было предложено ответить на ряд вопросов, которые выявили степень высокого, среднего уровня, а также о несформированности данного качества (результаты отражены в табл. 1).

Студентам было предложено (анонимно) ответить на вопросы. Свидетельством *высокого гуманизма* являются положительные ответы более чем на 28 – 30 вопросов. Среди студентов ЭГ их оказалось 22%, среди КГ – 25%. Студентов, положительно ответивших на 20 – 25 вопросов, мы отнесли к *среднему* уровню

Таблица 1

Показатели средней величины уровней сформированности *гуманистической направленности* как один из структурных компонентов педагогического оптимизма ЭГ и КГ

уровни	Структурный компонент педагогического оптимизма	
	Гуманистический	
	ЭГ	*КГ*
В/у	22	25
С/у	34	43
Н/у	44	32

сформированности гуманистических качеств: их оказалось 34% ЭГ и 43% КГ. Остальных, ответивших положительно только на 5 – 10 вопросов, мы отнесли *к низкому уровню* сформированности гуманных качеств – 44% ЭГ и 32% КГ.

По причине того, что в результате диагностического этапа мы получили достаточно близкие результаты уровня сформированности педагогического оптимизма у студентов ЭГ и КГ (таблица 1), нами было принято решение создания специальных психолого-педагогических условий: для формирования в процессе обучения и воспитания гуманистической направленности деятельности будущих педагогов, учитывая данную цель, мы создали модель, которая состоит из следующих модулей: мероприятия по волонтерству для помощи особым детям; развитие коммуникативных навыков; проектно-исследовательская деятельность (модель отображена в табл. 2).

Таблица 2

Модель развития гуманистической направленности бакалавров будущих педагогов

№ п/п	**Модель**	**Формы проведения**
1.	Мероприятия по волонтерству для помощи особым детям	Организация досуга и участие в праздничных мероприятиях и т.д.
2.	Развитие коммуникативных навыков	Тренинги, игры, решение ситуационных задач
3.	Проектно-исследовательская деятельность	Поиск новых идей процесса гуманизации будущих педагогов

По итогам повторной диагностики мы получили результаты, подтверждающие эффективность нашей деятельности. Результаты отражены в табл. 3.

Таблице 3

Показатели средней величины уровней сформированности *гуманистического компонента* у будущих педагогов ЭГ и КГ на итоговом этапе

уровни	Структурный компонент педагогического оптимизма	
	Гуманистический	
	ЭГ	*КГ*
В/у	54	44
С/у	38	33
Н/у	8	23

Результаты итоговой диагностики подтверждают эффективность формирующего эксперимента: 54% – в ЭГ, в КГ – 44%. Это показатели высокого уровня достижений; средний уровень включает показатели в ЭГ – 38%, а в КГ – 33%, студенты с низким уровнем в ЭГ составляют всего лишь 8%, тогда как в контрольной – 23%.

Подводя итоги нашего исследования, мы можем утверждать, что гуманистическая направленность в педагогической деятельности выступает основным компонентом развития педагогического оптимизма.

Библиографический список

1. Зелигман М. *Как научиться оптимизму*. Москва: Вече, 1997.
2. Арскиева З.А. Formation of pedagogical optimism of bachelor by means of cognitive activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Science*. 2019; Vol. LVIII: 135 – 141.
3. Макаренко А.С. *Методика виховної роботи*. Киев: Издательство «Радянська школа», 1990.
4. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс: Универс, 1994.
5. Белкин А.С. *Ситуация успеха*: Книга для учителя. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1997.
6. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана. *Журнал практического психолога*. 2000; № 3 – 4: 218 – 235.

References

1. Zeligman M. *Kak nauchit'sya optimizmu*. Moskva: Veche, 1997.

2. Arskieva Z.A. Formation of pedagogical optimism of bachelor by means of cognitive activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Science.* 2019; Vol. LVIII: 135 – 141.
3. Makarenko A.S. *Metodika vihovnoï roboti*. Kiev: Izdatel'stvo «Radyans'ka shkola», 1990.
4. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Progress: Univers, 1994.
5. Belkin A.S. *Situaciya uspeha*: Kniga dlya uchitelya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1997.
6. Romek V.G. Teoriya vyuchennoj bespomoschnosti Martina Seligmana. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 2000; № 3 – 4: 218 – 235.

Статья поступила в редакцию 01.11.20

УДК 78: 378 (045) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-9-11

Asatryan O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evseviev (Saransk, Russia), E-mail: asatrian_o@mail.ru*
Kobozeva I.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evseviev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Chinyakova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evseviev (Saransk, Russia), E-mail: chinyakovan@ yandex.ru*

CONTROL AND EVALUATION OF THE EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS-MUSICIANS IN A UNIVERSITY IN CONDITIONS OF INTEGRATION OF DISTANCE AND FACE-TO-FACE FORMS OF EDUCATION. Evaluation of results of training of students-musicians, their professional competencies and educational achievements, remains the most important component of the organization of the educational process at a university, which includes monitoring the quality of training of specialists. The analysis of scientific research in this area indicates the absence of a unified technology for monitoring and evaluating the results of the training of musicians at a university. The main methods of monitoring and evaluating educational achievements are oral and written interviews of students, testing and observation. The quality of education received by students-musicians is evidenced by diplomas and certificates from the organizers of competitions and festivals, increased and registered scholarships, grants and other forms of encouragement, the results of tests and exams, as well as state final certification. However, the integration of distance and face-to-face forms of education allows to apply a wider range of methods for monitoring and evaluating the level of development of educational programs by students of music universities. The work reveals the contents of these methods.

Key words: **student-musician, quality control and assessment of education, educational achievements of students, distance learning, university.**

О.Ф. Асатрян, *канд. пед. наук, доц., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: asatrian_o@mail.ru*
И.С. Кобозева, *д-р пед. наук, проф., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Н.И. Чинякова, *канд. пед. наук, доц., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: chinyakovan@ yandex.ru*

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ И ОЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Оценка результатов обучения студентов-музыкантов – их профессиональных компетенций и образовательных достижений – была и остается важнейшей составляющей организации образовательного процесса в вузе, который включает в себя мониторинг качества подготовки специалистов. Анализ научных исследований в данной области свидетельствует об отсутствии единой технологии контроля и оценки результатов обучения студентов-музыкантов в вузе. Основными методами контроля и оценки образовательных достижений служат устные и письменные опросы обучающихся, тестирование, наблюдение. О качестве получаемого студентами-музыкантами образования свидетельствуют дипломы и сертификаты от организаторов конкурсов и фестивалей, повышенные и именные стипендии, гранты и иные формы поощрения, результаты зачетов и экзаменов, а также государственной итоговой аттестации. Однако интеграция дистанционных и очных форм обучения позволяет применять более широкий спектр методов контроля и оценки уровня освоения образовательных программ студентами музыкальных вузов. Этим методам и посвящена данная работа.

Ключевые слова: **студент-музыкант, контроль и оценка качества образования, образовательные достижения студентов, дистанционная форма обучения, вуз.**

Оценка результатов обучения студентов-музыкантов – приобретенных ими профессиональных компетенций и личных образовательных достижений – была и остается важнейшей составляющей организации образовательного процесса в вузе. Целью контрольно-оценочных мероприятий в учебном заведении является повышение уровня освоения студентами-музыкантами программ подготовки и эффективности образовательного процесса в целом. Педагогическая оценка учебно-творческой деятельности студентов музыкальных вузов сопровождает весь учебный процесс и соотносится со спецификой профиля подготовки (инструментальное или вокальное исполнительство, музыковедение, композиция, хоровое и симфоническое дирижирование и т.д.) [1; 2; 3]. Для определения методов и принципов контроля и оценки образовательных достижений студентов-музыкантов в вузе в условиях интеграции дистанционных и очных форм обучения необходимо выявить специфику профессиональной музыкальной подготовки, подразумевающей конкретные результаты в виде профессиональных музыкальных компетенций, и преимущества дистанционных форм обучения, применяемых наряду с традиционными в процессе обучения музыкантов.

Студенты-музыканты осваивают в вузах творческую профессию, а любая оценка творческого продукта носит субъективный характер. Однако существуют объективные критерии оценки профессиональных компетенций музыканта, обеспечивающих его успешную деятельность в будущем. Как отмечают Л.П. Алешникова и Е.А. Алешников, «оценка деятельности учащихся должна представлять сумму оценок компонентов, составляющих музыкальную культуру личности: музыкальный опыт (качественно-формирующий аспект учебного процесса) и музыкальные компетенции (количественно-информативный аспект)» [4, с. 6]. Другими словами, качественными показателями образовательных достижений студентов-музыкантов выступают *музыкальный опыт личности* в его интеллектуальном, эмоциональном и действенно-практическом проявлениях и *сформированные музыкальные компетенции*, обеспечивающие плодотворную музыкально-творческую, исполнительскую и культурно-просветительскую деятельность.

Промежуточный и итоговый контроль и оценка образовательных достижений студентов-музыкантов должны касаться степени готовности обучающихся к выполнению профессиональных функций в разных сферах деятельности, обусловленной наличием не только знаний, умений и навыков в области музыкального исполнительства, но и развитых музыкальных способностей, обширного музыкального опыта, осознанного отношения к искусству, высокого уровня эмоционального переживания музыки. Музыкальное исполнительство, будучи одним из видов искусства, подразумевает творческую самореализацию личности и проявление творческого потенциала в концертно-просветительской деятельности. Поэтому способность к реализации творческого потенциала студента-музыканта в исполнительской деятельности (мотивация, заинтересованность, познавательная и творческая активность, самостоятельность, стремление к совершенствованию) также выступает объектом педагогической оценки [5, с. 115 – 116].

Таким образом, контроль и оценка результатов учебно-творческой деятельности студентов-музыкантов и их достижений касается *широты музыкального кругозора*, *уровня владения знаниями о музыке*, *исполнительскими навыками и умениями*. Музыкально-слуховая, эмоциональная, аналитическая и практическая составляющие компетентности определяют качество музыкального исполнения и степень художественно-эстетического воздействия на аудиторию

во время публичного выступления (эмоциональная прочувствованность и «заразительность» игры, артистизм исполнения, умение выразить в интерпретации авторскую концепцию, свои мысли и переживания). Поскольку объектом оценки в музыкальных вузах становятся профессиональные действия студентов, направленные на практическое освоение и воспроизведение музыкальных сочинений во время публичного выступления, то качество образовательных достижений обучающихся определяется их способностью удовлетворять потребности профессиональной деятельности и соответствовать требованиям, предъявляемым к специалистам данной области.

Все эти составляющие профессионального мастерства музыканта приобретаются не только посредством традиционных форм обучения в вузе, но и в процессе применения дистанционных технологий. В рамках реализации государственной программы цифровизации всех сфер жизнедеятельности россиян в процесс обучения музыкантов в высших учебных заведениях интегрируются дистанционные и очные формы обучения. Такой подход ведет к повышению уровня освоения студентами учебных программ, расширению спектра приобретаемых ими компетенций и возможностей для получения качественного образования более широким кругом лиц. При этом дистанционная форма обучения не лишает высшее музыкальное образование свойственных ему индивидуально-личностного и практико-ориентированного подходов (индивидуальные занятия, самостоятельное творчество и подготовка к концертам, репетиции, музицирование и т.д.).

В реалиях современного цифрового мира и в условиях информационного общества интеграция традиционных форм обучения с дистанционными технологиями становится естественным этапом развития системы образования, в том числе музыкального [6, с. 344]. В современных консерваториях, музыкально-педагогических институтах, вузах культуры и искусства успешно применяется дистанционная форма обучения, охватывающая всех участников процесса – от тьютора до выпускника вуза, и все этапы – от приёма абитуриентов до государственной итоговой аттестации. Весь образовательный процесс фиксируется в системе дистанционного обучения – электронной информационно-образовательной среде, которая доказала свою эффективность во всех вузах, где дистанционная форма обучения применяется наряду с очной.

Дистанционный курс (дисциплина, модуль, часть образовательной программы) представляет собой электронный информационно-образовательный ресурс вуза, объединяющий в себе образовательный портал с подключением к информационным ресурсам, систему управления и телекоммуникацию. Этот ресурс включает в себя не только аудио- и видеолекции педагога, контент курса от учебного пособия и презентаций до итоговых заданий и тестов, но и гиперколлекции образовательного контента (от электронных учебных пособий с гиперссылками на фото, аудио- и видеоматериал до мультимедийных файлов). Интеграция очной и дистанционной форм обучения преобразует образовательную и, шире, социальную парадигму: она открывает перспективы совершенствования знаний после обучения в вузе, за его пределами, расширения кругозора и профессиональной переподготовки в любой период жизни человека.

Обучение музыке, как известно, требует личного контакта педагога-музыканта с учащимся на индивидуальных занятиях. Интеграция очной и дистанционной форм обучения не лишает студентов этого контакта, а, напротив, освобождает их от лишних трат времени на подготовку к групповым занятиям в пользу живой игры на инструменте. Студент в системе дистанционного обучения, не занимаясь долгим поиском самостоятельно, может оперативно освоить подготовленный педагогом теоретический материал, посетить цифровую библиотеку, ознакомиться с нотным текстом и звукозаписями изучаемого сочинения, получить рекомендации педагога дистанционно, потратив при этом свободное время на практические занятия. Практика онлайн-курсов и смешанного обучения создаёт поле безграничных образовательных возможностей, что повышает качество образования для каждого человека в соответствии с его интересами и возможностями, но независимо от места его проживания и времени обучения. Обучающиеся могут выбирать курсы по необходимости, авторитету педагога, популярности, интересу и т.д.

Дистанционные технологии позволяет расширить методику контроля и оценки достижений студентов-музыкантов в обучении и сделать их регулярными, мобильными, объективными, учитывающими индивидуальные особенности испытуемых, информативными. Цифровые технологии дают возможность осуществлять контент-анализ, количественный, качественный и компаративный анализ выполненных заданий и познавательных запросов студентов, оценить динамические изменения, образовательные достижения студентов-музыкантов в сравнении с его предыдущими результатами, а также с учетом творческого характера исполнительской деятельности музыканта и индивидуальности его личности, обусловливающей неповторимость, оригинальность и уникальность итога творческой деятельности. Простота сбора и обработки информации дистанционно позволяет осуществлять организованное наблюдение за учебно-творческим процессом, сопоставлять результаты обучения на начальном и последующих этапах, сравнивать их с ожидаемыми результатами или четко определенными показателями, оценивать достижения студента-музыканта в его развитии в соответствии с заданными целями и при необходимости скорректировать траекторию обучения для каждого конкретного студента-музыканта до итоговой аттестации [7, с. 44].

Оценка индивидуальных достижений обучающихся формируется в результате анализа результатов следующих форм контроля:

– тестирование студентов-музыкантов (определение уровня овладения теоретическими знаниями), проводимое как в формате онлайн (исключается возможность «списывания» студентами ответов на вопросы), так и в оффлайн (в случае сложных и многоуровневых тестов, ответы на которые найти в Интернете невозможно);

– самостоятельная творческая работа (определение уровня овладения профессиональными умениями), например, анализ или сравнение музыкальных произведений и исполнительских интерпретаций, определение на слух средств музыкальной выразительности и композиционной структуры и т.д.;

– выполнение проблемного задания или реализация проекта (определение уровня овладения практическими навыками), например, составление программы концерта, подбор репертуара, самостоятельное освоение произведения от изучения нотного текста до живого выступления, подготовка к концертно-просветительскому мероприятию и др.;

– просмотр педагогом аудио- и видеозаписей исполнения студентом произведений учебного и концертного репертуаров (оценка степени готовности студента к ведению профессиональной деятельности), а также выступлений на конкурсах и фестивалях.

Дистанционная форма обучения позволяет разместить как аудио- или видеозаписи лекций педагога или учебных материалов с их адаптацией к «удаленному» слушателю (например, «дублирование» нотной партитуры аудио- или видеозаписью ее исполнения, миди-форматом или файлами нотного или звукового редактора), так и аудио- или видеозаписи самостоятельных и практических занятий студента-музыканта, которые помогают оценить направление его развития. Более того, возможно проведение интерактивных занятий «с использованием гиперссылок, мультимедийных материалов и интегрированных заданий для самоконтроля, что позволяет существенно менять как процесс обучения, так и его результат» [6, с. 345]. Другими словами, дистанционные технологии применимы не только для обучения студентов-музыкантов, но и для разработки материалов для контрольно-оценочной деятельности педагога.

Качество освоения теоретического материала можно определить благодаря фонду оценочных средств специализированных образовательных интернет-платформ и электронных образовательных ресурсов с их аналитическими сервисами, однако все они лишены индивидуального подхода к обучающимся творческим специальностям. Эту ситуацию исправит разработка фонда оценочных средств, применяемого при дистанционном освоении курса. Такой фонд могут составить не только тесты, вопросы, практические и проблемные задания, но и кейсы, проекты и самостоятельные творческие задачи для каждого обучающегося.

Материалы с результатами самоподготовки к экзаменам и концертным выступлениям студент-музыкант размещает на сайты (GoogleDrive, Dropbox, SoundCloud, YouTube и др.) и публикует в своем личном кабинете ссылки, доступные педагогу. На этих платформах также можно разместить, например, видеозаписи выступлений обучающегося на конкурсе или фестивале, несколько разных версий исполнения студентом-музыкантом одного и того же произведения, чтобы педагог смог дистанционно сравнить и оценить качество исполнения и проследить за развитием исполнительских навыков у своего воспитанника. Целесообразно проводить так называемый «входной» и заключительный тесты, включающие вопросы одного уровня сложности и из одной области знаний, ответы на которые, данные студентом в начале и самом конце курса обучения, будут свидетельствовать о степени формирования знаниевой составляющей профессиональной исполнительской компетентности музыканта. Практическую же составляющую покажут исполнения студентом разных произведений одного уровня сложности также в начале и самом конце курса обучения, представленные в дистанционном курсе в аудио- или видеоформате.

Делая образовательный процесс открытым и вариативным, дистанционные технологии развивают у студентов-музыкантов способность «самостоятельно открывать новые темы, размещать актуальный материал, делиться своим опытом», дают возможность «обмениваться мнениями всем участникам образовательного процесса (учителям, ученикам, родителям и т.д.) как в ofline, так и в online режимах» [3, с. 346], что, в свою очередь, делает оценку образовательных достижений студентов-музыкантов более объективной и всесторонней. Фокус оценочного суждения смещается с педагога на самого студента, формируя его самооценку, самосознание и самоанализ. В «удаленном» режиме обучения раскрываются такие стороны личности студента-музыканта, которые остаются в тени при очной форме занятий.

Таким образом, в цифровой среде выполняются не только общие, но и индивидуальные задачи, а также ведется всесторонний контроль и многогранная оценка процесса обучения студента-музыканта и достигнутых им результатов теоретического и практического освоения дисциплины очно и дистанционно, без временных, пространственных, языковых и социально-культурных барьеров. Процесс профессионального становления музыканта-исполнителя благодаря интеграции дистанционной и очной форм обучения в вузе рассматривается на макро- и микроуровне, что позволяет дифференцировать оценку результатов обучения и сделать ее более точной. Впрочем, для того, чтобы быть в этом уверенным, целесообразно «сравнивать образовательные результаты студентов, обучающихся с применением дистанционных технологий, и студентов очной формы обучения» [8, с. 80]. При этом оценивается также педагогический эффект от

применения дистанционного курса (дисциплины, модуля или раздела), а значит, дается косвенная оценка качества контента и методов обучения, использованных в дистанционном курсе [9]. Интеграция дистанционной и очной форм обучения студентов-музыкантов ведет к детализации показателей качества образовательных достижений обучающихся, которые в целом можно разделить на две группы: компетентность в музыкально-творческой деятельности и результативность этой деятельности. Эти достижения объективно оцениваются и в автоматическом режиме (количественный показатель), и в ручном (качественный показатель) на основе специально разработанного фонда контрольно-оценочных средств, применяемых и при очной, и при дистанционной формах обучения. Их интеграция представляет собой систему взаимосвязанных элементов, эффективность которой обусловливают и организационно-педагогические условия ее функционирования, и качество разработки учебного контента, и применяемые образовательные технологии, и сопровождение педагогом процесса интегрированного обучения студентов-музыкантов. Поэтому контроль и оценка образовательных достижений студентов-музыкантов в вузе в условиях интеграции дистанционной и очной форм обучения должны учитывать множество факторов, предопределяющих эффективность работы данной системы.

Библиографический список

1. Кобозева И.С., Волегова И.С. Вокально-хоровая подготовка как компонент формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза. *Гуманитарные науки и образование*. 2019; Т. 10, № 2: 40 – 46.
2. Чинякова Н.И. Дирижерско-хоровая подготовка педагогов дополнительного образования детей в условиях региона (на примере педагогического вуза. *Подготовка кадров к реализации дополнительного образования детей средствами искусства в условиях региона*: монография. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2018: 124 – 137.
3. Асатрян О.Ф., Ломакина Т.А. Развитие направленности на профессиональную самореализацию будущего учителя музыки в процессе внеаудиторной вокально-исполнительской деятельности. *Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов*: коллективная монография. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2018: 40 – 52.
4. Алешникова Л.П., Алешников Е.А. Оценка в музыкальном обучении. *Евразийский Союз Ученых*. 2015; № 1-4 (18): 6 – 8.
5. Черемисова И.В. Критерии и методы оценки музыкально-творческого развития личности обучающегося на этапе высшего образования. *Российский психологический журнал*. 2016. Том 13. № 2. С. 115–123.
6. Панкова А.А. Дистанционные технологии как неотъемлемый элемент обучения педагога-музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 344 – 345.
7. Харитонова Т.В., Погребова Е.С. Мониторинг текущего состояния процедур контроля и оценки качества профессионального образования. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2012; № 4: 43 – 52.
8. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коновалова Е.Ю. Интеллектуальные технологии оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017; Т. 6; № 1 (18): 79 – 82.
9. Протасова С.В. Модель управления качеством музыкально-инструментальной подготовки студента на факультете искусств в педвузе. *Вестник Ставропольского государственного университета: Наука. Инновации. Технологии*. 2008; № 2 (55): 48 – 53.

References

1. Kobozeva I.S., Volegova I.S. Vokal'no-horovaya podgotovka kak komponent formirovaniya professional'noj kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2019; T. 10, № 2: 40 – 46.
2. Chinyakova N.I. Dirizhersko-horovaya podgotovka pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v usloviyah regiona (na primere pedagogicheskogo vuza. *Podgotovka kadrov k realizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej sredstvami iskusstva v usloviyah regiona*: monografiya. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2018: 124 – 137.
3. Asatryan O.F., Lomakina T.A. Razvitie napravlennosti na professional'nuyu samorealizaciyu buduschego uchitelya muzyki v processe vneauditornoj vokal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti. *Innovacionnye formy i metody organizacii vneauditornoj raboty studentov*: kollektivnaya monografiya. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2018: 40 – 52.
4. Aleshnikova L.P., Aleshnikov E.A. Ocenka v muzykal'nom obuchenii. *Evrazijskij Soyuz Uchenyh*. 2015; № 1-4 (18): 6 – 8.
5. Cheremisova I.V. Kriterii i metody ocenki muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya lichnosti obuchayuschegosya na `etape vysshego obrazovaniya. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2016. Tom 13. № 2. S. 115-123.
6. Pankova A.A. Distancionnye tehnologii kak neot`emlemyj `element obucheniya pedagoga-muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 344 – 345.
7. Haritonova T.V., Pogrebova E.S. Monitoring tekuschego sostoyaniya procedur kontrolya i ocenki kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik associacii vuzov turizma i servisa*. 2012; № 4: 43 – 52.
8. Bogdanova A.V., Glazova V.F., Konovalova E.Yu. Intellektual'nye tehnologii ocenki kachestva distancionnyh uchebnyh kursov v vysshem obrazovanii. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; T. 6; № 1 (18): 79 – 82.
9. Protasova S.V. Model' upravleniya kachestvom muzykal'no-instrumental'noj podgotovki studenta na fakul'tete iskusstv v pedvuze. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta: Nauka. Innovacii. Tehnologii*. 2008; № 2 (55): 48 – 53.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-11-14

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*
Bugaeva A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*

OLYMPIAD TASKS IN MATHEMATICS AS A MEANS OF DEVELOPING NON-STANDARD THINKING OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN. The article raises a problem of development of non-standard thinking in junior schoolchildren by solving Olympiad tasks. The need for the development of non-standard thinking in junior schoolchildren is highlighted in the process of purposeful preparation for Olympiads in mathematics, which is due to intensive changes in the education system and sets new guidelines in society and impose requirements on the development of a creative personality capable of making scientific and technological progress. The necessity of introducing a special course "Olympiad tasks in mathematics" into extracurricular activities, where the program can be introduced and affect the development of non-standard thinking in younger students, is substantiated. The task of the article is to reveal the experimental work on the development of non-standard thinking in primary school students through the Olympiad tasks in mathematics in primary school. In conclusion, the results of testing are presented, which allow to see that the extracurricular activities carried out to increase the level of development of non-standard thinking of primary schoolchildren through Olympiad tasks in mathematics give a positive result.

Key words: **thinking outside the box, Olympiad assignments, junior pupil, primary education, extracurricular activities, mathematical Olympiads, mathematical ability.**

А.В. Иванова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*
А.П. Бугаева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НЕСТАНДАРТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме развития нестандартного мышления младших школьников посредством решения олимпиадных заданий. Выделяется необходимость развития нестандартного мышления младших школьников в процессе целенаправленной подготовки к олимпиадам по математике, что обусловлено интенсивными изменениями в системе образования, которые задают новые ориентиры в обществе и предъявляют требования к развитию творче-

ской личности, способной осуществлять научно-технический прогресс. Обосновывается необходимость внедрения во внеурочную деятельность спецкурса «Олимпиадные задания по математике», где реализуется программа, которая влияет на развитие нестандартного мышления младших школьников. Целью статьи является раскрытие опытно-экспериментальной работы по развитию нестандартного мышления младших школьников посредством олимпиадных заданий по математике в начальной школе. В заключении представлены итоги тестирования, которые позволяют сделать вывод о том, что проведённые внеклассные кружковые занятия по математике повышают уровень развития нестандартного мышления младших школьников посредством систематического решения олимпиадных заданий.

Ключевые слова: **нестандартное мышление, олимпиадные задания, младший школьник, начальное образование, внеурочная деятельность, математические олимпиады, математическая способность.**

Наиболее эффективной формой работы в развитии математических способностей детей в начальной школе являются олимпиады. Проведение олимпиады по математике направлено на воспитание гармонично развитой личности, способной преодолевать любые трудности, решать сложные задачи, стремящейся к аналитическому и логическому мышлению, широкому овладению математикой, т.е. ведет к взращиванию конкурентоспособного человека. К математическим олимпиадам требуется обязательная предварительная подготовка детей, а также методическая компетентность учителя, поэтому введение кружковых занятий по математике для младших школьников является весьма актуальной и востребованной школьной практикой и удовлетворяет общественный запрос.

Огромный вклад в развитие данного движения на этапе Всесоюзных олимпиад внесли большие энтузиасты своего дела: Попов В.И., Тышкевич В.А., Ляпцев С.А., Дубровина Г.И., Подгаец Р.М., Березина С.Г. (Россия); Горбач Н.И., Лапушина Б.И. и Ламбина Е.Н. (Белоруссия); Дружинина Р.М. (Узбекистан); Кенк К.Р. (Эстония) и др.

Проблемам подготовки к предметным олимпиадам были посвящены диссертационные исследования по математике Г.И. Алексеевой [1], М.И. Баишевой [2], И.С. Петракова [3], Г.А. Тоноян [4] и др. Но необходимо выделить, что на данном этапе недостаточно разработан вопрос участия и подготовки к олимпиадам детей младшего школьного возраста, хотя в последнее время наблюдается тенденция снижения возраста участников.

В настоящее время благодаря развитию информационно-коммуникационных ресурсов проводятся следующие мероприятия: Международный конкурс-игра «Кенгуру. Математика для всех» (М.И. Башмаков), «Русский медвежонок» (И.С. Рубанов), дистанционная олимпиада «Эйдос» (А.В. Хуторской), Московский интеллектуальный марафон, турниры Архимеда, математические бои, турниры городов и др.

Анализируя историю проведения учебных олимпиад, мы можем сделать вывод о том, что содержание образования в любой стране мира, в том числе и в России, зависит от социального заказа общества и государства. Указом Президента России от 7 мая 2018 года в документе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» утвержден национальный проект «Образование». Одним из федеральных проектов в данном документе является «Успех каждого ребенка», где основной целью выделено формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей. Поэтому задачей современных педагогов является раскрытие интеллектуально-творческого потенциала каждого ребёнка. Проведение предметных олимпиад, формирование традиций олимпиадного движения, укрепление интеллектуального потенциала страны как нельзя лучше способствуют этому процессу.

Цель нашей статьи заключается в том, чтобы раскрыть педагогические условия использования олимпиадных заданий в начальной школе для развития нестандартного мышления на кружковых занятиях по математике. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОБУ «СОШ № 7» г. Якутска учителем-экспериментатором Сидоровой Саргыланой Сергеевной, магистрантом программы «Начальное образование» (руководитель Бугаева А.П.) ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». В исследовании принимало участие 29 обучающихся 2 «Е» класса.

Мы придерживались определения, разработанного Фарковым А.В. [5], что «под олимпиадными задачами по математике понимаем задачи повышенной трудности, нестандартные по формулировке или по методам их решения». Для достижения цели на основе учебно-методической литературы по подготовке к олимпиадам, решению нестандартных и занимательных задач, проведению интеллектуальных марафонов авторов Дик Н.Ф. [6], Керовой Г.В. [7], Левитас Г.Г. [8], Максимовой Т.Н. [9], Раскиной И.В., Шноль Д.Э. [10], Фаркова А.В. [11] и др. была проведена классификация заданий, разработана программа кружковых занятий по математике в начальной школе, в которую вошли:

1. Арифметические задания:

1) магический квадрат.

- В каждой из 9 клеток квадрата поставь одно из чисел 1, 2, 3 так, чтобы суммы чисел, стоящих в каждом вертикальном ряду, в каждом горизонтальном ряду, а также по любой диагонали, равнялись 6. Найти все значения расстановки.
- Расставь в пустых клетках числа, чтобы суммы чисел, стоящих в каждом вертикальном ряду, в каждом горизонтальном ряду, а также по любой диагонали, равнялись 51;

2) математические ребусы.

- Гном Забывалка учился писать цифры заострённой палочкой на песке. Только он успел нарисовать 5 цифр: 12345, как увидел большую собаку, испугался и убежал. Вскоре в это место пришёл другой гном, Путалка. Он тоже взял палочку и начертил вот что: 12345 = 60.

Вставь между цифрами плюсы таким образом, что получившийся пример был решён правильно.

- Таня шифрует трехзначные числа: одинаковые цифры она заменяет одинаковыми буквами, а разные – разными. Оказалось, что число АБВ больше числа БАВ, но меньше числа ВБА. Какое из следующих чисел самое большое?

(А) АБВ (Б) АВБ (В) БВА (Г) ВАБ (Д) ВБА;

3) математические трюки.

- Мальчик написал на бумажке число 86 и говорит своему товарищу: «Не производя никакой записи, увеличь это число на 12 и покажи мне ответ». Недолго думая, товарищ показал ответ. А вы, ребята, это сделать сумеете?
- Миша загадал число, умножил его на 2, вычел задуманное число. Какое число у него получилось?

4) фокусы.

- Фокусник попросил зрителя задумать число. Потом это число зритель умножил на 2, прибавил к результату 8, разделил результат на 2 и задуманное число отнял. В результате фокусник смело называет число 4. Какое число загадал зритель?
- Саша задумал число от 1 до 20. Прибавьте к нему 5. Результат умножьте на 3. От того, что получилось, отнимите 15 и запомните ответ. Если вы назовете мне ответ, я скажу, какое число вы загадали.

2. Геометрические задания.

- Начерти три отрезка, причём длина первого отрезка равна 5 см. Второй отрезок на 7 см длиннее первого. А третий отрезок длиннее второго на 3 см. Какова длина третьего отрезка?
- Катя вырезала из картона пятиугольник. А Вася вырезал четырехугольник. Они приложили один многоугольник к другому. Какое самое маленькое количество углов могло получиться у новой фигуры?

3. Задания на внимание (ловушки).

- В озере плавало 7 лодок. 3 лодки пристали к берегу. Сколько лодок в озере?
- Горело 11 лампочек. 3 из них погасли. Сколько лампочек осталось?

4. Задания на объемно-пространственное мышление.

- Клапан посадил розы, сосну и ромашки в разные горшки. Что Клапан посадил в горшок с надписью СОСНА, если все надписи на горшках ложные?



Рис. 1. Что в горшке?

- В мозаике есть треугольные, квадратные и шестиугольные кусочки. Дима сложил из них пять фигур. Какие их этих фигур одинаковые?

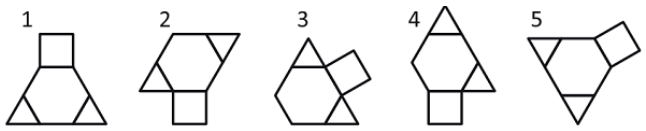


Рис. 2. Одинаковые фигуры

5. Задания на развитие наблюдательности.
6. Задания на развитие наблюдательности.

- Сколько треугольников на рисунке?

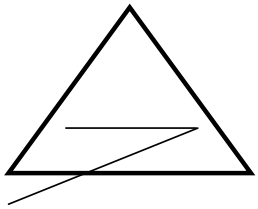


Рис. 3. Треугольники

- Выбери самую тяжёлую коробку.

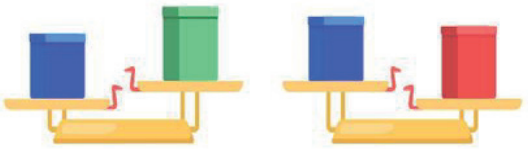


Рис. 4. Коробки

7. Задания на сравнение.
- Что тяжелее: 1 кг ваты или 1 кг железа?
- На двух полках 20 книг. На верхней полке на 6 книг больше, чем на нижней. Сколько книг на каждой полке?

8. Задачи на переливание.
- Папе срочно нужно налить из водопроводного крана 6л воды. Но он имеет лишь два сосуда: 5-литровый и 7-литровый. Как ему это сделать?
- Летом Винни-Пух сделал запас мёда на зиму и решил разделить его пополам, чтобы съесть половину до Нового года, а другую половину – после Нового года. Весь мёд находится в ведре, которое вмещает 6 литров. У Винни-Пуха есть две пустые банки: 5-литровая и 1-литровая. Может ли он разделить мёд так, как задумал?

9. Задачи на взвешивание.
- Индюк весит 12 кг. Сколько он будет весить, если встанет на одну ногу?
- Весы находятся в равновесии. На одной чаше весов лежат 2 яблока и 1 груша, а на другой – 2 груши и 1 яблоко. Что тяжелее груша или яблоко?

10. Задачи на разрезание и распилы.
- Верёвку разрезали в 5 местах. Сколько частей получилось?
- Было 9 листов бумаги. Некоторые из них разрезали на три части. Всего стало 15 листов. Сколько листов бумаги разрезали?

11. Задачи на время.
- Как отмерить 15 минут, необходимых для варки вкрутую яйца, при помощи песочных часов, отмеряющих 7 минут и 11 минут?
- Праздничный концерт продолжался 1,75 ч. Сколько это минут?

12. Задачи со спичками.
- Из 10 спичек сложите 3 квадрата.
- Решётка из спичек образует 9 одинаковых квадратов. Уберите 4 спички так, чтобы осталось ровно 5 квадратов.

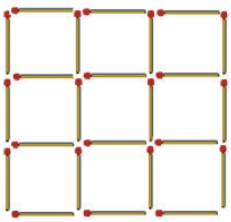


Рис. 5. Задача со спичками

13. Задачи-шутки.
- Термометр показывает 5 градусов мороза. Сколько градусов покажут 2 таких термометра?
- Сколько концов у десяти палок? А у десяти с половиной?

14. Классификация, группировка, исключение лишнего.
- Расшифруй слова, подчеркни «лишнее»: трме, рилт, маусм, ниамту.
- Рыболов поймал 15 карасей и разложил их на 5 кучек так, что в каждой кучке было разное количество рыб. Разложи и ты так же.

15. Комбинаторика.
- В магазине «Все для чая» есть 5 разных чашек и 3 разных блюдца. Сколькими способами можно купить чашку с блюдцем?
- Кирпич весит 2 кг и еще треть собственного веса. Сколько весит кирпич?

16. Задачи, решаемые с помощью таблиц и предположением (по избытку и недостатку).
- Жора, Кирилл и Федя жили в квартирах № 15, 25, 125. Кто из них в какой квартире жил, если в составе номера квартиры Жоры и Феди есть наименьшее натуральное число, а в составе номера квартиры Жоры всего две цифры?
- На дворе ходят гуси и лошади. У всех вместе 10 голов и 26 ног. Сколько гусей и сколько лошадей?

17. Задачи, решаемые с конца.
- Костя задумал число, прибавил к нему 1, отнял 2, умножил результат на 3 и разделил на 4. Получилось 6. Какое число задумал Костя?
- Бабушка испекла для троих внуков рогалики и оставила их на столе. Коля забежал перекусить первым. Сосчитал все рогалики, взял свою долю и убежал. Аня зашла в дом позже. Она не знала, что Коля уже взял рогалики, сосчитала их и, разделив на троих, взяла свою долю. Третьим пришел Гена, который тоже разделил остаток выпечки на троих и взял свою долю. На столе осталось 8 рогаликов. Сколько рогаликов из восьми оставшихся должен съесть каждый, чтобы в результате все съели поровну?

18. Задачи, решаемые с помощью кругов Эйлера.
- Из 32 школьников 12 занимаются в волейбольной секции, 15 в баскетбольной, 8 человек занимаются и в той, и в другой секции. Сколько школьников не занимаются ни в волейбольной, ни в баскетбольной секции?
- В школе 70 учеников. Из них 27 ходит в драмкружок, 32 поют в хоре, 22 увлекаются спортом. В драмкружке 10 ребят из хора, в хоре 6 спортсменов, в драмкружке 8 спортсменов. 3 спортсмена посещают и драмкружок, и хор. Сколько ребят не поют в хоре, не увлекаются спортом и не ходят в драмкружок?

19. Числовые ряды, закономерности, аналогия.
- Записано 99 чисел: 1, 2, 3, …, 98, 99. Сколько раз в записи встречается цифра 5.
- Установи правило, по которому составлен данный ряд чисел, и продолжи его, записав еще 3 числа: 3, 5, 9, 15, 23, _____, _____, _____.

20. Принцип Дирихле.
- В ящике 66 белых шаров, 88 чёрных и 1010 красных. На ощупь шары неотличимы друг от друга. Шары вынимают из ящика в темноте. Какое наименьшее число шаров нужно взять, чтобы среди них обязательно оказалось 44 красных шара?
- Даны цифры: 6, 2, 86, 2, 8 и 44. Составьте из этих цифр трёхзначное число так, чтобы оно было наименьшим из всех возможных, и чтобы цифры были разными.

Структурировали занятия по спецкурсу «Олимпиада по математике» на основе работ М.И. Баишевой [2], включая 5 основных этапов:

1. Мотивационный (исторический экскурс). На данном этапе используются материалы из истории – учитель вводит школьников в тему, предоставляя им исторические сведения, знакомя с учёными-математиками и с занимательной литературой.

2. Ориентировочный (опорная задача). Здесь учитель показывает и разбирает решение опорной задачи, с помощью которой можно решить и другие.

3. Исполнительный (аналогичная задача). Учитель предлагает решить аналогичную задачу с воспроизведением хода действий в схожей ситуации.

4. Контролирующий (развивающая задача). На этом этапе предлагается решить 1 – 2 развивающие задачи, в которых условия даются в изменённом виде, но идея решения остается той же.

5. Мотивационный (занимательные задачи). На последнем этапе занимательные, шутливые математические задачи подбираются обучающимися самостоятельно.

В качестве примера представим фрагмент занятия по спецкурсу «Олимпиада по математике». Тема «Геометрические задания». Цель занятия: развитие нестандартного, пространственного мышления у обучающихся.

1 этап. Геометрия – наука, изучающая формы, размеры и взаимное расположение геометрических фигур. Он возникла и развивалась в связи с потребностями практической деятельности человека. С древних времён люди сталкивались с необходимостью находить расстояния между предметами, определять размеры участков земли, ориентироваться по расположению звёзд на небе и т.п. О зарождении геометрии в Древнем Египте около 2000 лет до н.э. древнегреческий историк Геродот писал: «Сезострис, египетский фараон, разделил землю, дав каждому египтянину участок по жребию, и взимал соответствующим образом налог с каждого участка. Случилось, что Нил заливал тот или иной участок, тогда пострадавший обращался к царю, а царь посылал землемеров, чтобы установить, на сколько уменьшился участок, и соответствующим образом уменьшить налог. Так возникла геометрия в Египте, а оттуда перешла в Грецию».

2 этап. Есть прямоугольник со сторонами 9 см и 6 см. Начерти его, раздели его на три любые квадрата.

3 этап. Дан прямоугольник длиной 8 см и шириной 4 см. Как провести в этом прямоугольнике отрезок, чтобы получилось: 1) два треугольника; 2) два квадрата; 3) два прямоугольника, но не квадрата; 4) треугольник и четырёхугольник; 5) треугольник и пятиугольник.

4 этап. Жители Солнечного города для полёта на Луну начали строить луноход. Коротышки вытачивали разнообразные по форме детали. Посчитай все грани у каждой детали и реши задачки. К задачкам не забудь указать решение и свои комментарии.

Задачки: 1. Какие детали имеют наибольшее и наименьшее количество граней? 2. Какую деталь выточил Пончик? Количество граней у этой детали равно количеству дней в неделе. 3. Верно ли утверждение: деталь под буквой В содержит 3 прямоугольные грани или 3 треугольные грани?

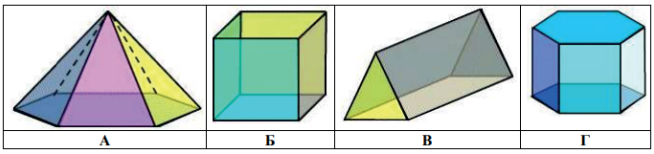


Рис. 6. Геометрическое задание

5 этап. На данном этапе дети разбирают до 10 занимательных задач, которые они заранее подготовили. В роли учителя выступают сами обучающиеся.

Задание на дом – заочная олимпиада на добровольной основе. Время решения – 1 неделя. Всего предлагается 4 задачи: 2 аналогичные задачи и 2 задачи по другой тематике.

Был проведен сравнительный анализ уровня нестандартного мышления в экспериментальной и контрольной группах, в ходе которого выяснили, что имеется положительная динамика развития нестандартного мышления у обеих групп, но в экспериментальной группе динамика развития нестандартного мышления проявляется больше. На контрольном этапе использовались те же методики и обследование (методика Б.Д. Карвасарского «Изучение скорости мышления», методика Дж. Гилфорда «Диагностика гибкости мышления», тест Э.П. Торренса), что и на констатирующем этапе, для сопоставления результатов обследования испытуемых.

Сравнительный анализ нестандартного мышления обучающихся по 3 методикам показал, что высокий уровень в экспериментальном классе повысился на 12%, а средний уровень уменьшился на 14% и низкий уровень уменьшился на 18%.

Исследовательская работа также нашла свое подтверждение в результатах участия детей в олимпиадах по математике.

Таким образом, судя по положительной динамике экспериментальной группы, можно сказать, что работа по развитию нестандартного мышления младших школьников посредством олимпиадных заданий по математике является эффективной. Олимпиадные задания по математике значительно повышают умение решать задачи необычным, оригинальным способом, активизируют лёгкость, гибкость и оригинальность мышления, характеризующие развитие нестандартного мышления.

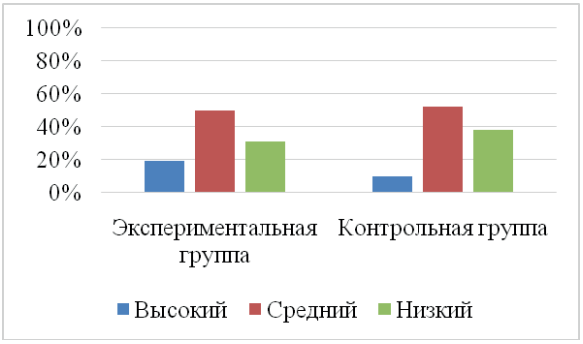


Рис. 7. Уровень развития нестандартного мышления

Библиографический список

1. Алексеева Г.И. *Из истории становления и развития математических олимпиад: опыт и проблемы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2002.
2. Баишева М.И. *Совершенствование методики подготовки учащихся к олимпиадам по математике: На примере 3 – 5 классов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
3. Петраков И.С. *Содержание и методика подготовки и проведения олимпиад: (На примере Международных математических олимпиад)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1975.
4. Тоноян Г.А. *Математические олимпиады как средство повышения математической культуры учащихся*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1972.
5. Фарков А.В. Олимпиадная задача как инструмент для диагностики одарённых учащихся по математике. *Профильная школа*. 2011; № 1: 58 – 63.
6. Дик Н.Ф. *Занимательные математика, русский язык и окружающий мир в начальной школе*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
7. Керова Г.В. *Нестандартные задачи по математике. 1 – 4 классы*. Москва: ВАКО, 2013.
8. Левитас Г.Г. *Нестандартные задачи на уроках математики в 4 классе*. Москва: ИЛЕКСА, 2018.
9. Максимова Т.Н. *Интеллектуальный марафон. 1 – 4 классы*. Москва: ВАКО, 2017.
10. Раскина И.В., Шноль Д.Э. *Логические задачи*. Москва: МЦНМО, 2019.
11. Фарков А.В. *Готовимся к олимпиадам по математике*: учебно-методическое пособие. Москва: Экзамен, 2010.

References

1. Alekseeva G.I. *Iz istorii stanovleniya i razvitiya matematicheskih olimpiad: opyt i problemy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2002.
2. Baisheva M.I. *Sovershenstvovanie metodiki podgotovki uchaschihsya k olimpiadam po matematike: Na primere 3 – 5 klassov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
3. Petrakov I.S. *Soderzhanie i metodika podgotovki i provedeniya olimpiad: (Na primere Mezhdunarodnyh matematicheskih olimpiad)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1975.
4. Tonoyan G.A. *Matematicheskie olimpiady kak sredstvo povysheniya matematicheskoj kul'tury uchaschihsya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1972.
5. Farkov A.V. Olimpiadnaya zadacha kak instrument dlya diagnostiki odarennyh uchaschihsya po matematike. *Profil'naya shkola*. 2011; № 1: 58 – 63.
6. Dik N.F. *Zanimatel'nye matematika, russkij yazyk i okruzhayuschij mir v nachal'noj shkole*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008.
7. Kerova G.V. *Nestandartnye zadachi po matematike. 1 – 4 klassy*. Moskva: VAKO, 2013.
8. Levitas G.G. *Nestandartnye zadachi na urokah matematiki v 4 klasse*. Moskva: ILEKSA, 2018.
9. Maksimova T.N. *Intellektual'nyj marafon. 1 – 4 klassy*. Moskva: VAKO, 2017.
10. Raskina I.V., Shnol' D.`E. *Logicheskie zadachi*. Moskva: MCNMO, 2019.
11. Farkov A.V. *Gotovimsya k olimpiadam po matematike*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: `Ekzamen, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-14-16

Yuehan Wang, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wang491843999@mail.ru*

ON THE FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF SPEAKING SKILLS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES. The article contains an analysis of reasons for the insufficient level of proficiency of Chinese students in speaking skills in various spheres of communication. Particular attention is paid to the consideration of a group of factors that impede the formation of oral communication skills when teaching Chinese students the Russian language in Chinese universities, and to the presentation of ways to solve the problem, which boil down to the integration of various educational, educational and authentic resources of the Runet into the educational process, as well as various means of Internet communication. The article presents the results of a survey of Chinese students conducted by the author in order to determine the factors influencing the formation of oral communication skills of Chinese students and to study the ethnopsychological state of Chinese students during communication in Russian.

Key words: **Chinese students, speaking, teaching Russian, factors influencing formation of oral communication skills, means of Internet communication.**

Ван Юэхань*, соискатель, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wang491843999@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ, ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

В статье содержится анализ причин недостаточного уровня владения китайскими учащимися навыками говорения в разных сферах общения. Особое внимание уделяется рассмотрению группы факторов, затрудняющих формирование навыков устной коммуникации при обучении китайских учащихся русскому языку в китайских вузах, и представлению путей решения проблемы, сводящихся к интеграции в учебный процесс различных учебных, образователь-

ных и аутентичных ресурсов Рунета, а также различных средств интернет-коммуникации, отобранных и рекомендованных преподавателями-русистами. В статье представлены результаты проведенного автором опроса китайских учащихся с целью определения факторов, влияющих на формирование навыков устной коммуникации китайских студентов, и изучения этнопсихологического состояния китайских студентов во время коммуникативного общения на русском языке.

Ключевые слова: **китайские учащиеся, говорение, обучение русскому языку, факторы, влияющие на формирование навыков устной коммуникации, средства интернет-коммуникации.**

Благодаря успешному сотрудничеству России и Китая в разных сферах растет спрос на специалистов овладения русским языком и интерес к изучению русского языка, в том числе в китайских вузах и школах. В современное время русский язык занимает второе место в сфере иностранного языка в Китае [1]. Однако, несмотря на то, что в китайском обществе растет спрос на специалистов, владеющих русским языком, исследователи отмечают низкий уровень владения русским языком в разных сферах у китайских студентов. «После полного вузовского обучения китайские студенты не могут общаться с носителями языка, отмечается долгий процесс «вхождения в язык» после завершения процесса обучения» [2].

Методисты и лингвисты объясняют это различными факторами. Так, в частности, в исследованиях описываются языковые трудности (на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях), межъязыковая интерференция, трудности экстралингвистического характера, с которыми сталкиваются китайцы, изучающие русский язык [3].

Чтобы лучше понять факторы, которые влияют на устные навыки китайских студентов, и изучить этнопсихологическое состояние китайских студентов во время коммуникативного общения на русском языке, автором был разработан опрос. Он проводился в декабре 2018 – 2019 годов на кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Опрос был предложен 43 китайским студентам филологического факультета. Опросный лист состоял из 12 вопросов. Вопросы опроса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторы, влияющие на уровень говорения (影响口语技能的原因)

Как вы думаете, какие факторы влияют на ваш уровень говорения? Выбор отметьте √
1. Боитесь делать ошибки при общении. 害怕交谈中出错 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
2. Хотите говорить, но трудно овладеть русским языком. 想说俄语，但俄语太难，不好掌握 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
3. Не хотите говорить по-русски. 不想说俄语 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
4. Как вы думаете, ещё какие факторы влияют на ваш уровень говорения? 您觉得还有哪些影响您口语水平的因素？ [填空题].
5. Стесняетесь общаться с русскими. 害羞与人交谈 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
6. Не хватает запаса слов. 词汇量不足 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
7. Плохое владение грамматикой. 语法掌握得不好 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
8. Плохое владение фонетикой. 语音掌握得不好 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
9. Не любите общаться с русскими. 不喜欢与俄罗斯人交谈 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
10. Не очень хорошо знаете русскую культуру, не знаете, как общаться с русскими. 不太了解俄罗斯文化，不知道如何与其交往 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
11. Недостаточная сформированность навыков аудирования 听力不好 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对
12. Боитесь выражать своё мнение. 害怕表达自己的看法 [单选题]. A. Да 对 B. Нет 不对

Проанализировав результаты опроса, мы получили определенные данные, представленные ниже.

На вопрос: “Боитесь делать ошибки при общении” 56,6% студентов ответили “Да”. На вопрос: “Хотите говорить, но трудно овладеть русским языком” 71,7% опрошенных студентов ответили “Да”, при ответе на вопрос: “Не хотите говорить по-русски” 92,5% студентов выбрали “Нет”.

Таблица 2

1. Бояться делать ошибки при общении. 害怕交谈中出错 [单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	30	56.6%
B. Нет 不对	23	43.4%
合计	53	

2. Хотите говорить, но трудно владеть русским языком. 想说俄语，但俄语太难，不好掌握 [单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	38	71.7%
B. Нет 不对	15	28.3%
合计	53	

3. Не хотите говорить по-русски 不想说俄语 [单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	4	7.5%
B. Нет 不对	49	92.5%
合计	53	

Анализ результатов вопросов 5 и 12 (табл. 3) позволил получить следующие данные. 62,3% студентов думают, что “стесняются общаться с русскими” – это фактор влияния на их формирование навыков говорения. 73,6% китайских студентов не боятся высказывать свои мнения.

Таблица 3

5. Стесняться общаться с русскими. 害羞与人交谈 [单选题]

选项	小计	比例
A. Да对	20	37.7%
B. Нет 不对	33	62.3%
合计	53	

12. Бояться выражать свои мнение. 害怕表达自己的看法 [单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	14	26.4%
B. Нет 不对	39	73.6%
合计	53	

Анализ результатов вопросов 6 – 8 (табл. 4). 98,1% студентов думают, что недостаточный запас слов влияет на уровень говорения. Больше 60% студентов плохо владеют грамматикой и произношением.

Из этих результатов можно понять: боязнь ошибок влияет на говорение китайских студентов, но не является важным фактором; у большинства из них имеется желание и мотив говорить на русском языке; китайские студенты не стесняются общаться с русскими и не боятся высказывать свои мнения. У большинства китайских студентов плохой уровень разговорной речи из-за недостаточного словарного запаса и плохого владения грамматикой и произношением. Согласно этим результатам, преподаватели должны обращать внимание на владение грамматикой и лексикой при обучении китайских студентов русскому языку.

Таблица 4

6. Не хватает запас слов词汇量不足[单选题]

选项	小计	比例
A. Да对	52	98.1%
B. Нет不对	1	1.9%
合计	53	

7. Плохое владение грамматикой 语法掌握得不好[单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	38	71.7%
B. Нет 不对	15	28.3%
合计	53	

8. Плохое владение фонетикой 语音掌握得不好[单选题]

选项	小计	比例
A. Да 对	32	60.4%
B. Нет 不对	21	39.6%
合计	53	

Помимо указанных выше факторов в данной работе остановимся на кратком описании еще одной группы причин, которые в недостаточной степени способствуют формированию навыков устной коммуникации (говорения) при обучении китайских учащихся русскому языку в китайских вузах.

1. Отсутствие языковой среды

Как известно, чтобы получить более эффективный результат, подготовка студентов к говорению осуществляется поэтапно: подготовленная речь – полуподготовленная речь – спонтанная речь. Однако у китайских студентов слабая спонтанная речь из-за небольших словарных запасов и недостаточных знаний по обсуждаемым вопросам. Одной из причин является отсутствие языковой среды и возможности живого общения [3]. Источники устной речи – носители русского языка, аутентичные материалы (телевизионные программы различных жанров, радиопередачи, российские фильмы, рекламные объявления и т.д.), представляя собой необходимые источники русскоязычной языковой среды, отсутствуют в китайских вузах. Как нам видится, основной путь решения проблемы – организация на всех этапах обучения учебного процесса с использованием ресурсов Интернета, разнообразных средств интернет-коммуникации, которые могли бы восполнить недостающую языковую среду в аудиторное и внеаудиторное время, что способствовало бы скорейшему и максимально адекватному «вхождению в русский язык» китайских учащихся.

2. Недостаточное использование принципа коммуникативности

В китайских учебных заведениях при обучении иностранным языкам отмечается непоследовательное соблюдение методического принципа коммуникативности в обучении, в частности, осуществляется слабый учет коммуникативных потребностей. Как известно, в настоящее время в обучении иностранным языкам на основе лингводидактики характерно все большее распространение коммуникативного подхода, важную роль при этом играет социокультурный аспект, включающий знание и владение речеповеденческими тактиками. Привлечение культуроведческих компонентов помогает формированию способностей к общению на иностранном языке. Одним из методов решения данной проблемы является использование на уроках различных учебных, образовательных и аутентичных ресурсов Рунета, а также различных средств интернет-коммуникации, отобранных и рекомендованных преподавателями-русистами.

3. Недостаточная сформированность навыков аудирования у китайских учащихся

Аудирование, являясь устным рецептивным видом речевой деятельности, предшествует говорению. От сформированности навыков слушания и понимания звучащего текста во многом зависит успех речемыслительной деятельности и формирования речепроизносительных навыков. В китайских учебных заведениях на занятиях по русскому языку ограниченное количество часов отводится работе с аудиоматериалами, что в недостаточной степени влияет на развитие фонетических навыков. Пассивное слушание, неподкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных признаков. Использование современных российских или создание совместных российско-китайских мультимедийных учебных пособий, в частности сетевых, а также разработка методики использования сетевых учебных и аутентичных аудио- и видеоматериалов способствовало бы формированию навыков восприятия и понимания современных материалов на русском языке.

4. Недостаточное внимание уделяется обучению говорению китайских учащихся на занятиях по русскому языку

Как известно, говорение вместе с аудированием является важным видом речевой деятельности, который характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия). Главным различием этих двух речевых деятельностей являются их последние звенья – порождение высказывания для говорения и восприятие речи для аудирования. Китайские преподаватели-русисты, знающие сложность формирования у китайских учащихся навыков устной коммуникации, уделяют недостаточное внимание на занятиях различным формам порождения устного речевого высказывания на русском языке. Это проявляется в том, что, во-первых, на обучение говорению отводится минимальное количество аудиторных часов, во-вторых, основное аудиторное время используется для изучения различных лексико-грамматических тем, транслирования теоретических знаний о русском языке, обучения чтению, в то время как формирование навыков в различных видах устной речевой деятельности, в частности говорения, не входит в содержание обучения русскому языку. Как представляется, разработка методики использования учебных интернет-ресурсов по РКИ и сетевых инструментов, позволяющих учащимся записывать и прослушивать свою речь на русском языке, а также применение различных аудио- и видеоподкастов позволило бы не только тренировать слухо-произносительные и речевые навыки, но и повысило бы мотивацию к изучению русского языка с использованием новых форм обучения.

5. Использование устаревших методов обучения говорению

В большинстве китайских учебных заведений применяется устаревший метод обучения говорению, при котором не применяются мультимедийные интерактивные учебные материалы на локальных и сетевых носителях [4]. На аудиторных занятиях не применяются современные педагогические технологии, призванные повышать мотивацию учащихся к изучаемому языку и способствующие формированию навыков обучения в сотрудничестве, характерные для образования 2.0, образования 21-го века.

6. Наличие большого количества учащихся в учебных группах

Количество учащихся в группе тоже влияет на уровень говорения. В Китае с 1999 года отмечается повышение набора студентов в вузы, что приводит к увеличению их количества. В китайской аудитории в языковой группе слишком большое число студентов (20 – 35 студентов). Это создает проблемы для учащихся, которые не получают возможность практиковать свою речь на аудиторных занятиях, а преподаватель не может уделить достаточного внимания каждому учащемуся, что, в свою очередь, оказывает сильное влияние на недостаточное качество преподавания.

Одним из решений такой проблемы может стать организация дистанционного обучения русскому языку китайских учащихся на всех уровнях обучения с использованием различных моделей (смешанное, сетевое обучение и др.) и сетевых мультимедийных средств обучения [5].

Библиографический список

1. Ван Фусян. Русский язык в Китае. *Язык, культура и образование: статус русского языка в странах мира*. Москва, Вашингтон, 1997.
2. Ма Ч. *Методические ресурсы Интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза (начальный этап)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
3. Чжан Ц. *Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении русскому языку как иностранному (в условиях китайского языкового вуза)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
4. Ли С. *Русский речевой этикет в прагматическом и лингвострановедческом аспектах с точки зрения носителя китайского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
5. Богомолов А.Н. *Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект*. Москва: МАКС Пресс, 2008.

References

1. Van Fusyan. Russkij yazyk v Kitae. *Yazyk, kul'tura i obrazovanie: status russkogo yazyka v stranah mira*. Moskva, Vashington, 1997.
2. Ma Ch. *Metodicheskie resursy Interneta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah kitajskogo yazykovogo vuza (nachal'nyj `etap)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
3. Chzhan C. *Metodicheskie osnovy ispol'zovaniya resursov Interneta pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (v usloviyah kitajskogo yazykovogo vuza)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
4. Li S. *Russkij rechevoj `etiket v pragmaticheskom i lingvostranovedcheskom aspektah s tochki zreniya nositelya kitajskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Bogomolov A.N. *Virtual'naya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Lingvokul'turologicheskij aspekt*. Moskva: MAKS Press, 2008.

Статья поступила в редакцию 08.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-17-19

Voskresenskaya T.A., *postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CONFLICT OF PRIMERY SCHOOL STUDENTS. The article analyzes conflict behavior of primary school students, their ability to resolve emerging controversial situations and issues, causes of conflicts in modern children. The urgency of this problem is due to the presence of an increased number of conflict situations among primary school students, which directly affect the general atmosphere in school. The article describes age characteristics, influence of the virtual world and modern computer games on the aggressive behavior of students. The study examines the concept of play and the importance of play for primary school students, what opportunities a play opens for children who are 7–10 years of age. The article presents tests for studying two groups of students, revealing the levels of conflict among younger students. The author comes to the conclusion that students do not know and can solve conflict situations. The need for comprehensive work to reduce the level of conflict and the formation of ethical behavior in primary school students is noted.

Key words: **conflict, conflict behavior, conflict situations, speech behavior of younger schoolchildren, tactics in conflict situations, culture of peace.**

Т.А. Воскресенская, *аспирант, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируется конфликтное поведение обучающихся начальной школы, их умение решать возникающие спорные ситуации и вопросы, причины конфликтов сегодняшних детей. Актуальность данной проблемы обусловлена наличием возросшего числа конфликтных ситуаций у обучающихся начальной школы, напрямую влияющих на общую атмосферу в школе. В статье описываются возрастные характеристики, воздействие виртуального мира и современных компьютерных игр на агрессивное поведение обучающихся. В исследовании рассматривается понятие игры и ее важность для обучающихся начальной школы, а также то, какие возможности раскрывает игра для детей 7 – 10 лет. Приводятся тесты, по которым исследуются две группы обучающихся, выявляющие уровни конфликтности младших школьников. Автор приходит к мнению, что обучающиеся не могут решать конфликтные ситуации. Отмечается необходимость комплексной работы по снижению уровня конфликтности и формированию этического поведения у обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: **конфликт, конфликтное поведение, уровни конфликтности, речевое поведение младших школьников, тактики в конфликтных ситуациях, культура мира.**

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предполагает определенные результаты к усвоению учебной программы основного общего образования: содержит личностные требованиям, которые должны формировать уважение к человеку, его мировоззрению, культуре, истории, вере, языку, гражданской позиции, религии, традициям, умению вести диалог и взаимодействовать с другими людьми; предполагает наличие моральных качеств и необходимость обучать нравственным законам поведения, осознанное и ответственное отношение к собственным деяниям; формирование коммуникативной компетенции в окружающем сообществе. Воспитание и социализация подрастающих поколений всегда оставалась важным стратегическим направлением государственных служб. Так, согласно недавним изменениям закона «Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания обучающихся», вступающим в силу с сентября 2020 года, во все образовательные программы включены воспитательные компоненты. Воспитание – это деятельность, которая способствует развитию личности, стимулирует самоопределение и социализацию в обществе, базируется на культурных, духовных и нравственных понятиях, принятых в российском обществе.

Конфликт существует с зарождением человечества, более того, он является абсолютно естественным явлением в сообществе. Мы все участвовали в конфликтных ситуациях, принимали ту или иную сторону конфликта, были вовлечены косвенно или непосредственно, и все ощутили его последствия, как конструктивные, так деструктивные. Конфликты существуют на разных уровнях, от мелких бытовых до мирового масштаба, и последствия от них существенно разнятся: положительные конфликты, способствующие выходу человека на новый уровень в эмоциональном и физическом плане, и отрицательные – когда участники несут вред и себе, и окружающим их людям, предметам, экологии [1]. В виртуальном мире, мире цифровизации и полного поглощения не только экономики, но и в окружающей жизни в целом, в мире большого разнообразия конфликты становятся все более частыми. В современном мире это множество возможностей рассматривается как причина насильственных конфликтов, и такое понимание существует из-за отсутствия знаний альтернатив насилию, а также из-за ограниченной способности жить в условиях разнообразия. Практике миротворчества и толерантности может способствовать знание альтернатив насилию и навыки ненасильственного разрешения конфликтов, конструктивного управления ими и справедливого их разрешения. Разрешение конфликтов, фундаментальный навык миротворчества, занимает центральное место во многих воспитательных проектах в духе миротворчества. И умение найти способ решить конфликтные ситуации следует формировать в более раннем возрасте. В школе с конфликтными ситуациями сталкиваются все участники образовательного процесса: администрация, учителя, обучающиеся, родители. Многие педагоги и психологи полагают, что конфликты в школе неизбежны. Главное, чтобы все участники понимали и принимали общие приемлемые нормы поведения в конфликтных ситуациях и умели не избегать, а конструктивно их разрешать. Если все участники конфликта приходят к определенному соглашению и принимают его, то конфликт можно считать конструктивным. Если же есть хоть одна неудовлетворенная сторона, даже внешне принимающая решение, то конфликт считается деструктивным, так как переходит в скрытую форму, а затем и открытую враждебную форму противостояния и отражается на окружающих и, в конечном счете, на всем учебном процессе. Деструктивный конфликт – это большая проблема из-за потерь, которые из-за него происходят, это преграда для решения других проблем.

Таким образом, крайне важно, чтобы образование как можно раньше передавало ценности ненасилия, понимания, уважении к жизни и обществу на любых этапах, способствовало дружелюбию в коллективе, принятию, обучению навыкам и способам решения конфликтных ситуаций.

В школе в процессе обучения с конфликтными ситуациями сталкиваются все его участники. И это нормальная ситуация, более того, ребенок взрослеет, получает необходимые навыки и опыт, проходя через конфликтные ситуации. Это стало одним из важнейших жизненных навыков, которые многие педагоги рекомендуют включать во все школы и учебные программы как основополагающие для жизни и обучения, так же как и базовые навыки грамотности и счета [2].

Конфликты в школе между обучающимися могут иметь разные причины: обида, усталость, зависть к победам, любовные отношения, социальное неравенство. В современном мире, где растет социальное неравенство, иммиграция, инклюзивное образование, конфликтных ситуаций становится больше чем еще 20 лет назад. Более того, сам возраст «способствует» конфликтным ситуациям. Ребенок сам по себе эгоцентричен, он сам не может еще оценить состояние другого человека и поставить себя на его место [2]. Он еще должен этому обучиться, этому должны способствовать семья, школа, общество в целом. Психологи считают, что младший школьник «быстро перенимает поведение» окружающих, он не критичен к подражанию и воспроизводит как «позитивное», так и «негативное». Очень важно замечать, что ребенок смотрит в свободное время, какими играми увлекается, в какой компании находится. Очень часто агрессивное поведение у обучающихся начальной школы может иметь место из-за физиологической особенности, повышенной моторики. П.П. Блонский отмечает, что чрезмерная активность ребенка может иметь негативные последствия как для самого ребенка, так и для окружающих [2]. П.П. Блонский отмечает тягу к общению со сверстниками как типичную черту младших школьников. Поэтому любое критичное замечание или осуждение со стороны компании очень болезненно для ребенка этого возраста. Агрессивные атаки в речевом поведении ребенка могут иметь как индивидуальную форму (ребенок – ребенок), так и коллективную (ребенок – группа детей, группа детей – группа детей). Иногда такое поведение принимает групповую форму против того, кто отличается (проблема «своего» и «чужого») [3]. Используемые методы могут быть очень неприятные, подчас жестокие. Такое поведение толпы детей называется моббинг (от английского слова mob-толпа, что означает травлю одного человека). Во всем мире моббинг считается большой проблемой школьной жизни, в школах создаются медиативные структуры по обучению как учителей, так обучающихся культуре миротворчества и толерантности. Такие программы включают в себя следующие этапы:

1. Обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме.
2. Обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях.
3. Отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях.
4. Формирование словарного запаса, пополнение его лексикой, обозначающей чувства человека, эмоции, вежливые слова и слова-извинения.

Ребенок учиться через игру, развивается через игру, проживает различные образы посредством игровых ситуаций. Игра – это форма исследования. Обучающиеся начальной школы – мастера игры [4]. Возраст от 6 до 10 лет характеризуется высокой способностью к обучению и развитию. В процессе игры дети оттачивают свои навыки общения и взаимодействия и умение сосуществовать в обществе. В этом возрасте предпочитают играть, а не слушать «скучные» беседы [5]. И так было всегда. Но каково было наше изумление, когда, работая в летнем школьном лагере МАОУ «НОШ № 53», мы, наблюдая за учениками вторых, третьих и четвертых классов, поняли, что дети разучились играть. На дворе была середина июля, хорошая погода, и мы много гуляли со своими отрядами. Детям были предоставлены мячи, скакалки, мелки для рисования на асфальте, круги и кегли. Но никто не спешил играть, более того, дети слонялись по школьному двору и не знали, чем заняться, и при первой возможности хватались за телефоны. Учителя и вожатые организовывали массовые игры, такие как футбол, вышибалы, съедобное и несъедобное и т.д. Ученики сначала с интересом принимали участие в игре, но как только оставались в игре без вожатого, быстро теряли интерес и не знали, чем заняться. Им стали неинтересны подвижные игры, игры, где надо проявить смекалку и придумать инвентарь. Игра – это контекст, в котором обучающиеся начальной школы могут развить жизненные навыки, которые сложнее практиковать в более структурированных форматах – сложных процессах принятия решений, лидерства. Игра также создает основу для абстрактного репрезентативного мышления, побуждает детей создавать свои собственные фантазии и рассказывать о них, справляться с наиболее актуальными для них задачами и приобретать опыт в обсуждении альянсов, ролей и стратегий со своими сверстниками [5]. Поощрение игры в классе и стратегическое использование ее силы для конкретных целей обучения дает возможность для самых младших учеников по-настоящему вовлечься и расширить возможности обучения [6]. Сейчас на переменах школьники сидят на стульях или, прислонившись к стене, играют в телефоны.

Мы пришли к неутешительному выводу: дети перестали играть, они не могут организоваться сами и запустить процесс игры, при первой возможности идут играть в компьютерные игры. Более того, у них были слабые физические данные, ученики не могут долго бегать, прыгать, лазить по спортивным объектам, также наблюдается слабая координация движений. Не гуляя и не играя все вместе, компанией, дети не приобретают навык решения каких-то задач, спорных моментов, конфликтных ситуаций, не берут на себя ответственность и лидерство, не организовывают свои команды, где у каждого своя роль и обязанности. Нынешнее поколение «гугл», поколение « виртуальных аборигенов» берет готовый пример решения конфликтных ситуаций из видеоигр – легкий способ существования, где решения все простые: ударить, уничтожить, убежать скрыться, выйти из игры. Более того, разработчики позаботились, чтобы у участников было все необходимое для игры: оборудование, команда, ресурсы. Игроку не надо ничего выдумывать, просто применяй имеющееся. Нет переговоров, где требуется терпение и понимания, где надо поставить себя на место другой стороны, не надо уступать и где-то подчиняться общей воли. И такие игры уже завоевали мир. Тебе не больно, не холодно, не жарко, ты не промокнешь и не устанешь. Игрок полностью оторван от мира, и как же неприятно возвращаться в обычный мир и принимать трудные решения.

Наше исследование было проведено в МАОУ «НОШ № 53» г. Калининград в 4 классах. В течение первой четверти мы имели возможность наблюдать на переменах и уроках английского языка поведение младших школьников: сбившись в кучки, они азартно играли в телефоны. Визуально картина представлялась очень тревожной. Обучающиеся практически все спорные вопросы или ситуации решали с помощью агрессивного речевого поведения или применяли стратегию физического воздействия. Проведя до этого опрос, как они проводят время вне школы, выявили, что подавляющее большинство учеников играют в виртуальные компьютерные игры с элементами насилия, где надо найти и уничтожить врага, причинить как можно больше ущерба, ликвидировать и вывести из игры. Зная возрастную психологию и физиологию младших школьников, которые легко берут пример и эталон ролевого поведения из игры, такой выбор видеоигр представляется нежелательным и даже опасным. Мы постоянно слышали обрывки фраз: я тебя убью, уничтожу, сожгу, выведу из игры, а далее шло уже применение силового воздействия. Этикетное речевое поведение, которое помогает в общении и в конфликтных ситуациях, воспитывается с детства садиком, семьей, школой и вырабатывается к 4 классу. Но если большинство родителей сами сидят в телефонах по вечерам, предоставляя ребенку то же самое или строго наказывая его за провинности в школе, так как нет времени проговорить и решить конфликтную ситуацию, то младшие школьники берут пример взаимодействия из виртуального пространства.

Для диагностики склонности младших школьников к конфликтности и агрессивному поведению были выбраны 2 группы по 15 человек из 4 «А» и 4 «Б» класса одного уровня по интеллектуальным, физическим и эмоциональным качествам. Для тестирования была использована методика В. Алексеенко «Тест на оценку уровня конфликтности личности» и «Тест-опросник выявления уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки. Тест В. Алексеенко содержит 14 вопросов с тремя вариантами ответов, ученику предлагается выбрать один из трех вариантов. Тест-опросник А. Басса и А. Дакрки содержит 75 вопросов с двумя вариантами ответов – «Да» или «Нет». А. Басс разграничил понятия враждебного и агрессивного поведения и определил агрессию как реакцию, которая способствует развитию негативных чувств и негативных оценок людей и событий.

Результаты опросов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни конфликтности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	6	5
Средний	8	7
Низкий	1	3

Анализ результатов показал, что наблюдается достаточно высокий процент агрессивного поведения среди опрошенных младших школьников – в обеих группах 6 и 5 человек, то есть 40% и 33% соответственно показали высокий процент конфликтного поведения, это и эмоциональная неустойчивость, чувствительность ко всему непривычному, агрессия и склонность к конфликтным отношениям с окружающими, и склонности к крайним суждениям и оценкам. Они готовы применять насильственные действия в любой непонятной ситуации.

У 8 и 7 человек, то есть 53% и 47% соответственно – средний уровень, это также эмоциональная неустойчивость, чувствительность ко всему непривычному, агрессия и склонность к конфликтным отношениям с окружающими, психологическое насилие и давление, они постоянно отстаивают свои интересы, независимо от мнения окружающих;

7% и 20% учеников, 1 и 3 человека соответственно, проходивших тестирование, показали низкий уровень конфликтности, они умеют сглаживать некоторые конфликтные ситуации, предпочитают неагрессивное поведение, могут уступить в каких-то вопросах и поставить себя на место противоположной стороны. Это более спокойные, рассудительные и миролюбивые респонденты.

Исходя из результатов исследования, можно сделать следующие выводы. В двух опрошенных группах из разных классов выявлен большой процент обучающихся, имеющих высокий уровень конфликтности. Они не могут и не умеют конструктивно решать возникшие спорные ситуации. Они готовы на агрессивные речевые действия и жесткие тактики поведения. Конфликтное поведение обучающихся начальной школы может зависеть от многих причин. Это и проявления агрессивного поведения в силу естественного инстинкта самосохранения в их возрастной группе, особенностей окружающей среды ребенка, копирования нежелательного образца поведения, речевых актов и действий, которые в настоящий момент является героями виртуальных игр и мультфильмов, где нынешние дети, к большому беспокойству, неограниченно проводят свое время. Тестирование выявило необходимость коррекции конфликтного поведения обучающихся начальной школы, обучению их правильным способам решения конфликтных ситуаций, этическому поведению. Считаем необходимым разработать и внедрить внеурочный модуль по коррекции конфликтного поведения обучающихся начальной школы с целью снижения агрессии младших школьников.

Библиографический список

1. Saiti A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014; № 43 (4).
2. Блонский П.П. *Педалогия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений*: Москва: ВЛАДОС, 1999.
3. *Психология детства*: учебник. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003.
4. Ackerman D. *Deep play*. New York: Vintage Books, 1999.
5. Brown S. *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul.* Penguin Book, 2009.
6. Fischer Kurt W., Bullock D. *Cognitive Development During Middle Childhood The Years From Six to Twelve*. Book. Washington (DC): National Academies Press (US), 1984.

References

1. Saiti A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014; № 43 (4).
2. Blonskij P.P. *Pedalogiya: kniga dlya prepodavatelej i studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij*: Moskva: VLADOS, 1999.
3. *Psihologiya detstva*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Prajm-EVRO-ZNAK, 2003.

4. Ackerman D. *Deep play*. New York: Vintage Books, 1999.
5. Brown S. *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin Book, 2009.
6. Fischer Kurt W., Bullock D. *Cognitive Development During Middle Childhood The Years From Six to Twelve*. Book. Washington (DC): National Academies Press (US), 1984.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 748.5 – 071.5 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-19-22

Glazyrina E.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher of scientific and experimental laboratory of a research institute of traditional arts, Higher National Art School (Academy) (Saint Petersburg, Russia), E-mail: glazyrina08@ya.ru*
Kurbatova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Academy for Watercolours and Fine Arts of Sergei Andriiaka (Moscow, Russia), E-mail: kurbatovanv@yandex.ru*

PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF THE ARTIST-TEACHER IN THE FIELD OF STAINED GLASS ART. In the article, based on the analysis of scientific works, it is concluded that there is insufficient attention of researchers to the development of psychological and pedagogical foundations of the problem of the professional and personal formation of an artist-teacher in the field of stained glass art. The definition of the process of professional and personal development of an artist-teacher is given, three main areas in which this process is carried out are characterized. The paper analyses the unique experience of professional and personal development of future art teachers in the field of stained glass art in the process of their participation in the implementation of a unique nationwide project – stained glass windows in the Cathedral of the Ascension of Christ – the Main Temple of the Armed Forces of the Russian Federation. The innovative technologies of professional training and moral and civic education of future artists and teachers in the field of stained glass in the process of their participation in the design of the temple are briefly described. The promising directions of scientific research on the scientific problems stated in the article are indicated.

Key words: **professional and personal development, arts and crafts, stained glass, traditions, all-Russian project, temple, collegiality.**

Е.Ю. Глазырина, *д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. научно-экспериментальной лаборатории научно-исследовательского института традиционных художественных промыслов, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: glazyrina08@ya.ru*
Н.В. Курбатова, *канд. пед. наук, первый проректор, Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, г. Москва, E-mail: kurbatovanv@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ВИТРАЖНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

В статье на основе анализа научных работ сделан вывод о недостаточности внимания ученых-исследователей к разработке психолого-педагогических основ проблемы профессионально-личностного становления художника-педагога в области витражного искусства. Приводится определение процесса профессионально-личностного становления художника-педагога, охарактеризованы три основные сферы, в которых осуществляется этот процесс. Проанализирован уникальный опыт профессионально-личностного становления студентов – будущих художников-педагогов в области витражного искусства в процессе их участия в реализации уникального общенационального проекта современности – выполнения витражей в храме Вознесения Христова – Главного храма Вооруженных Сил Российской Федерации. Кратко описаны инновационные технологии профессиональной подготовки и нравственно-гражданского воспитания будущих художников и педагогов в области витража в процессе их участия в оформлении храма. Обозначены перспективные направления научных исследований по заявленной в статье научной проблематике.

Ключевые слова: **профессионально-личностное становление, декоративно-прикладное искусство, витраж, традиции, общероссийский проект, храм, соборность.**

Профессиональное обучение будущих художников и педагогов искусству витража в настоящее время осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Это обусловлено тем, что витраж как произведение искусства относится к декоративно-прикладному искусству, а сама технология изготовления витражей зародилась и передавалась традиционным способом: от мастера – к ученику, от старшего поколения – к молодому поколению.

Научные исследования профессионального образования художников-педагогов в области искусства витража по педагогическим наукам имеют особую актуальность, потому что подавляющее большинство работ выполнено по искусствоведению. Незначительная часть научных исследований посвящена изучению технологических процессов изготовления витражей с точки зрения физико-математических и технических наук. Работ же в области педагогических наук по профессиональной подготовке художников-витражистов явно недостаточно. И такие работы являются исключением среди всего объема исследований в этой области. Что касается изучения проблемы профессионально-личностного становления современного художника-педагога, владеющего искусством художественной обработки стекла, то ее рассмотрение в данной статье является уникальным научным опытом, не имеющим аналогов в отечественной науке. Потому что еще не проводилось исследований целостного процесса личностного становления художника-педагога в процессе освоения им технологических особенностей и секретов профессиональной деятельности в области витражного искусства. В связи с этим в статье проанализированы и обоснованы основные причины такого положения дел. Во-первых, это связано с зарождением витражного искусства в Западной Европе и обучением отечественных мастеров искусству художественной обработки стекла методом подражания и копирования работ западноевропейских мастеров. Во-вторых, недолгий исторический путь развития витражного искусства в России, его расцвет в период организации Императорского стеклянного завода и упадок после Октябрьской революции с последующим медленным возрождением в современной России. В-третьих, как следствие первых двух, отсутствие централизованных научных исследований в области витражного искусства и центров с новейшей материальной базой для проведения технологических экспериментов и современных разработок в этой области декоративно-прикладного искусства.

Вышеприведенные соображения обусловили цель статьи – обоснование профессионально-личностного становления художника-педагога в области витражного искусства как сложного, неоднозначного, целенаправленного и поэтапного процесса самоорганизации внутриличностной структуры художника-педагога в органичном единстве трех важнейших сфер: профессиональной, личностной, социальной.

Достижение поставленной цели осуществляется последовательно через решение следующих задач: 1) на основании проведенного анализа научных источников и диссертационных исследований сформулировать определение понятия *профессионально-личностное становление художника-педагога;* 2) проанализировать степень научной разработки педагогического аспекта в исследованиях по профессионально-личностному становлению художника-педагога в области витражного искусства; 3) охарактеризовать современные формы и технологии профессионально-личностного становления художника-педагога в области витражного искусства; 4) обозначить перспективные направления научных исследований в этом направлении.

Последующий приведенный в статье анализ заявленной проблемы позволяет ответить на следующие вопросы: насколько актуальна для науки проблема профессионально-личностного становления специалиста? Проводятся ли исследования по профессионально-личностному становлению художника-педагога в области искусства? В каких областях научного знания проводятся исследования в области витражного искусства? Какова степень разработанности проблемы профессионально-личностного становления художника-педагога в области искусства «художественного стеклоделия» в научных исследованиях по педагогике? Какой инновационный опыт имеется в современной России по организации профессионально-личностного становления студентов – будущих художников и педагогов в области витражного искусства?

В философии современности становление понимается как незавершенный процесс, в котором человек постепенно приходит к пониманию необходимости ««достраивать» формы своего мышления, познания и общения с миром» [1, с. 846]. Становление проявляется в постоянно происходящих изменениях в

личности, когда потенциальные возможности трансформируются в реальные способности, действия, замыслы и т.д.

Методологическим основанием в разработке проблемы профессионально-личностного становления художника-педагога являются труды выдающихся отечественных ученых с результатами и выводами по исследованию: психологии становления личности, деятельностного характера становления человека как личности и субъекта труда (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн) [2; 3; 4] и др.

Профессионально-личностное становление рассматривается в данной статье как сложный, неоднозначный, целенаправленный и поэтапный процесс самоорганизации внутриличностной структуры художника-педагога, осуществляющийся под воздействием факторов его профессиональной деятельности и в условиях динамично изменяющегося социума.

Процессы профессионального и личностного становления неотделимы друг от друга. В подтверждение этому уместно привести вывод Н.В. Бордовской о том, что «понятие профессиональное становление является наиболее объемным и охватывает весь спектр процессов, возникающих в ходе формирования и изменения личности в различные периоды освоения профессии, в том числе в условиях учебного заведения. Это процесс изменений личности, характеризующийся появлением и закреплением психических новообразований, отражающих положительную динамику развития личности на этапе профессиональной подготовки и в профессиональной сфере деятельности и общения» [5, с. 36]. Таким образом, уравновешенность психологической структуры специалиста во многом определяется гармонизаций профессионального и личностного аспектов.

Однако следует признать, что как профессиональное, так и личностное становление художника-педагога происходит в социуме. Поэтому совершенно справедливо С.И. Розум рассматривает профессиональное становление как «вторичную социализацию» личности студента – будущего специалиста, т.е. «приобретение специфически-ролевого знания, которое дает студенту возможность в будущем эффективно участвовать в узком сегменте общественной жизни. Помимо приобретения специфически-ролевого словаря, специфических схем действий с предметами, она требует приобретения навыков ролевого профессионального поведения, интериоризации профессиональных норм, обусловленных общественно-историческим развитием» [6, с. 204].

Из вышесказанного следует вывод о том, что становление художника-педагога осуществляется во взаимосвязи трех важнейших сфер его жизнедеятельности – личностной, профессиональной и социальной. При этом следует сразу отметить, что профессиональная сфера означает не только уровень мастерства во владении компетенциями и секретами технологий художественной обработки стекла, но и мастерство в педагогической и наставнической деятельности для передачи этого производственного опыта молодому поколению с целью сохранения и развития традиций художественного «стеклоделия».

Анализ большого объема научной литературы (монографий, статей, учебных и учебно-методических пособий, рабочих программ учебных дисциплин, материалов конференций, текстов диссертационных исследований и др.) показал, что современными исследователями изучаются различные аспекты профессиональной деятельности художника-педагога в области декоративно-прикладного искусства. Однако в наименьшей степени это касается художника-педагога в области витражного искусства. В свою очередь, в своем преобладающем большинстве исследования по «художественному стеклоделию» находятся в плоскости искусствоведения. Авторов привлекает изучение таких вопросов, как связь витражного искусства с мировоззрением эпохи; анализ полихромных композиций в связи с архитектурной теорией и практикой, живописью и литературой в России первой половины XIX в.; уровень развития стекольной промышленности и масштабы изготовления витражей в России; характеристика работы основных центров изготовления витражей в России [7], влияние французской школы стеклоделия на формирование русского художественного стекла в стиле модерн [8], витраж в пространстве общественных и жилых интерьеров второй половины XX века [9] и др. Что характерно для перечисленных и многих других работ – это то, что все они выполнены по специальности 17.00.04 Изобразительное и декоративное искусство и архитектура. А это означает, что витражи в них рассматриваются как элемент архитектуры и важный компонент монументально-декоративного искусства в дизайне пространства храмовых и других общественных помещений.

Что же касается научных работ педагогической направленности в изучении деятельности художника-витражиста, то их очень мало. В качестве примера можно привести диссертационное исследование Н.П. Русиновой, в котором обоснована эффективность разработанной и апробированной модели формирования у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся по ряду образовательных программ профильных дисциплин, одной из которых является учебная дисциплина «Витраж» [10]. Научных исследований по проблеме профессионально-личностного становления художника-педагога в области витражного искусства найти не удалось. А именно такой ракурс позволил бы объединить и обобщить в единой стратегии профессионально-личностного становления художников и педагогов в области витражного искусства все богатое и ценное разнообразие специфических авторских исследовательских подходов.

Мощным импульсом для разработки стратегии профессионально-личностного становления художника-педагога в области витражного искусства в современном социуме является вовлечение студентов – будущих специалистов к участию в выполнении работ по реализации национальных, федеральных и общероссийских проектов.

Одним из таких значимых общенациональных проектов современности стало возведение храма Вознесения Христова – Главного храма Вооруженных Сил Российской Федерации в парке «Патриот», близ города Кубинка Одинцовского района Московской области. Этот храм, по своей высоте в 95 метров вместе с крестом, стоит третьим в ряду после храма Христа Спасителя высотой 103 метра и Исаакиевским собором высотой 101,5 метра. Храм возведен в необычайно короткие сроки к 75-летию Победы как воздаяние памяти о десятках миллионов погибших во Второй мировой войне.

Главный архитектор храма (Дмитрий Смирнов) отметил, что авторам проекта была поставлена задача – отразить в храме все виды русского декоративно-прикладного искусства. Идея заключалась в том, чтобы возродить в элементах храма традиционные виды ремесел. Поэтому в оформлении используется чугунное литье, литье из бронзы, мозаика, гжель, керамика. Храм является двухъярусным. Отделка нижнего (малого) храмового пространства выполнена из керамики и украшена гжельской росписью. Стены верхнего пространства храма украшены мозаикой со сценами из Священного писания и истории отечественных вооруженных сил. Кроме того, в храме очень много витражей, достаточно редко встречаемых в православных храмах [11].

Витражи являются одним из уникальных декоративно-прикладных элементов храма, в которых воплощен художественный замысел архитектора. Архитектурный проект является неординарным решением в сочетании основных материалов, используемых при строительстве храма – металла как символа несокрушимой силы и брони, а также стекла как символа света и чистоты духовных помыслов.

Все работы по проектированию и изготовлению витражей проводились силами коллектива Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки» (далее по тексту – академия) – мастеров, технологов, преподавателей, студентов. Результатом четко организованной работы коллектива академии и опоры на его огромный профессиональный, творческий и технологический потенциал стало выполнение витражей храма в небывалых масштабах – их общая площадь составила 1 418 квадратных метра, и выполнены они в небывало сжатые сроки.

Работа над витражами явилась уникальным форматом профессионального и личностного становления преподавателей и студентов, бесценным и незабываемым опытом реализации теоретических и практических компетенций студентов по художественной обработке стекла. Обучение в академии основывается на лучших традициях Императорской Академии художеств и в сочетании с современными инновационными методиками непрерывного художественного образования.

Преемственность обучения в академии с традициями Императорской Академии художеств наводит на мысль о том, что обучение витражному искусству в академии неслучайно. Ведь очень возможна преемственность с Императорской Академией художеств и Императорским стекольным заводом, потому что правители были заинтересованы в становлении на Руси витражного искусства и всемерно это поддерживали. Поэтому есть вероятность того, что модельеры и художники Императорской Академии художеств сами принимали участие или обучали мастеров Императорского стекольного завода технологиям изготовления витражей, которые сначала прорисовывались художниками, а потом раскрашивались по стеклу красками, и получалась так называемая раньше «транспарантная живопись» (в прежние века полихромное декоративное остекление повсеместно называли «транспарантной (прозрачной) живописью», а с конца XIX в. – «узорным стеклом»).

Все витражи храма вблизи Кубинки выполнялись в специализированных мастерских академии. Мастерские академии многофункциональны и укомплектованы оборудованием для выполнения работ в различных видах декоративно-прикладного искусства и, в частности, художественной обработки стекла, в самых разных техниках, самыми разнообразными материалами, а также имеют богатейший выбор первоклассных инструментов и станков, есть даже современные специальные печи для обжига стекла.

Участвуя в этом общероссийском масштабном проекте, студенты получили уникальную возможность закрепить свои умения и навыки в различных художественных техниках витражного искусства – гидроабразивной резке стекла, позволяющей сделать сложнейшие ажурные элементы; росписи витражными красками под спекание, фьюзинговом спекании стекла, технике тиффани и др. И они воочию убедились в правильности слов ректора академии – Сергея Николаевича Андрияки, действительного члена Российской академии художеств, Народного художника Российской Федерации о том, что чем больше используется техник, тем интереснее витражи.

Будущие специалисты по художественной обработке стекла при выполнении храмовых витражей в реальной практике осознали все особенности этого вида декоративно-прикладного искусства, его значения в архитектуре храма, убедились в том, что в громадном пространстве храма свет особым образом преломляется за счет неровной поверхности витража. Студенты были наблюдателями строительства всего храмового комплекса и активными участниками изготов-

ления витражей, которые располагаются на кровле и на втором, нижнем уровне света. Это необычное решение выполнено главным архитектором и проектировщиками по просьбе заказчика. Купола и своды храма украшены витражным остеклением с изображением орденских знаков – имперских, советских и российских военных наград; орденов за ратные подвиги: орден Андрея Первозванного, орден Александра Невского, орден князя Владимира и других.

Студентам выпала большая удача – быть свидетелями реализации совершенно уникального решения для установления витражей в храмовом пространстве. Дело в том, что в Западной Европе витражами, как правило, заполняли оконные проемы. А в Главном храме Вооруженных Сил РФ витражи установлены на куполе. Поэтому их для прочности закрепили в стеклопакеты между двумя слоями закаленных стекол, и для этого была разработана специальная сверхпрочная марка алюминия. Безусловно, все увиденное и осознанное в процессе остекления купола Храма обогатило профессиональный опыт студентов – будущих художников-витражистов и педагогов по художественной обработке стекла.

Наверное, впервые студенты, как и многие другие мастера витражного искусства – участники этого масштабного общероссийского проекта, ознакомились на практике с новой витражной техникой, которая была использована при выполнении одного из главных витражей – «Ордена Победы». При изготовлении этого витража использовали сразу несколько технологий художественной обработки стекла, а при помощи стеклянной крошки был воссоздан эффект неба над Кремлем. В процессе работы с такими монументальными по масштабам витражными панно студенты убедились, насколько важны художественно-творческие способности мастеров-витражистов и терпение, а также мастерское владение профессиональными инструментами для исполнения ручных операций с ювелирной точностью, потому что, например, лавровые и дубовые листья на «Ордене Победы» нарезались вручную.

Большое значение для профессионально-личностного становления художников-витражистов имело погружение в специфику особой цветовой гаммы при оформлении храма, в том числе витражами. Она значительно отличается от общепринятых цветовых решений в убранстве западноевропейских соборов и даже от витражей в ранее построенных православных храмах. Это связано с основным предназначением храма – Главный храм Вооруженных Сил Российской Федерации. Даже цветовая палитра природных материалов, использованных при строительстве и убранстве этого храма, имеет особый смысл – это желто-зеленая бронза, природный камень и стекло в цветовой гамме армейского камуфляжа. Лев Лифшиц, художник по декоративно-прикладному искусству академии, поясняет в связи с этим: «Храм военный. И его стилистика выдержана в основном в зелёных тонах защитной формы. Поэтому и у нас в витражном, стеклянном оформлении много зелёного, но ордена выполнены в самой разнообразной гамме. Здесь есть и красные эмали, и золото, так что в поддержку зеленого мы используем все цвета. Интересно, что соединение всех цветов будет на расстоянии двадцати метров неразличимо, а сверху будет давать эффект перламутрового свечения. Мы подбираем разные методы работы со стеклом так, чтобы на большой высоте свет играл, проходя через стёкла, по-разному преломлялся через фактуру. В солнечные дни, когда солнце будет напрямик проходить через витражи, ордена будут цветной матрицей читаться на полу и стенах, а во время церковных служб дым от кадил будет попадать в столпы света, и они тоже будут окрашены» [12].

В работе по созданию колористической гаммы витражей студенты, безусловно, опирались на свой опыт художественной работы, приобретенный на занятиях по таким учебным дисциплинам, как «Витражное искусство», «Академический рисунок», «Акварельная живопись», «Композиция», «Масляная живопись», «История архитектуры», «История отечественного искусства и культуры», «История зарубежного искусства и культуры», «История современного искусства» и др.

Особого внимания в процессе становления современного художника-педагога в области витражного искусства заслуживает вопрос использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий (далее по тексту – ИКТ). В сфере художественного образования процессы компьютеризации и цифровизации вводятся неспешно. Это связано с тем, что в создании художественного продукта прежде всего ценится талант мастера и его владение «рукомеслом», помноженные на его профессионализм и способность к критической оценке выполняемых операций для выбора и реализации самого продуктивного решения из всех возможных. Поэтому ИКТ и цифровые технологии – это всего лишь инструменты в руках художника и педагога для воплощения замыслов, идей, образов и проектов.

К основам информационной культуры студенты академии приобщаются при освоении содержания таких учебных дисциплин, как «Информационные технологии», «Информационные ресурсы в сфере культуры и изящных искусств» и др. У студентов формируются компетенции и представления о применении современных IT-технологий в витражной отрасли декоративно-прикладного искусства. ИКТ и специальное компьютерное программное обеспечение сейчас используются на всех стадиях создания проекта витража и воплощения его в материале.

И самым наглядным примером для членов коллектива академии, когда они подключались к участию по постройке и оформлению храма, было знакомство с его проектом в 3D-модели. Весь храм был выполнен в 3D-модели, то есть каждый его элемент – это 3D-модель, которая сделана на компьютере. Знакомство с моделью храма в формате 3D-модели сразу позволило коллективу академии охватить целостную картину не только храма, но и всего спроектированного храмового ансамбля, а также рассмотреть его в мельчайших деталях. Трехмерная модель удобна для работы всем специалистам, которые трудились над ее воплощением в жизнь – заказчика, архитекторов, проектировщиков, сметчиков, строителей, художников, оформителей, меценатов и др. Барельефы, статуи, мозаика, витражи – все было просчитано и оформлено на компьютере. Компьютерная графическая визуализация и 3D-моделирование храма создали для рабочего коллектива академии полное представление о функциях и художественной ценности витражей: было наглядно показано, где находятся витражи, каково их композиционное строение, назначение и художественно-эстетические достоинства.

Выполнение этой коллективной работы является совершенно уникальной и не имеющей аналогов практикой профессионального и личностного становления будущих художников-педагогов декоративно-прикладного искусства и витражного дела за всю историю профессионального образования в современной России. На примере этой работы становление будущих дипломированных художников и педагогов в области витражного искусства представлено всеми возможными способами – передача традиций витражного искусства от преподавателя к ученику, что называется, «из рук в руки»; сочетание рукотворного мастерства с применением ИКТ и программ 3D-моделирования; применение уникальных прорывных инновационных технологий в области витражного искусства и т.д.

Однако очень характерно следующее: после эскизов и изготовления витражей, выполненных с помощью компьютерных программ в лабораториях академии, на завершающих этапах работы изображения наград прорисовывались вручную с предельной достоверностью. Рассматривая изготовленные витражи, С. Андрияка подметил: «Вот нет в них жизни! Видно, что их делала машина... Нужно добавить жизни и немного оживить витраж ручной росписью, тогда он заиграет и оживится». Так и начали делать: стали после механической резки добавлять роспись ручную, детально прорабатывать некоторые места в витраже. «Мы планируем добавить росписи стекла в те или иные ордена, что, несомненно, добавит красок готовому витражу. Для академии это очень важная и интересная работа. Многие студенты и педагоги, привлеченные к этому проекту, получают серьезную практику и бесценный опыт. Изготовить такой большой витраж – что-то беспрецедентное», – сказал С. Андрияка [13].

Личностное становление художника-педагога при выполнении витражей осуществлялось при непосредственном приобщении студентов к замыслу создания храма, историческому прошлому России, подвигов ее воинов. Таким образом, вся задумка построения храма, от места его расположения и вплоть до мельчайших деталей декора тщательно продумана и выверена. Такой комплексный подход к реализации идеи его постройки оказал большое влияние на формирование патриотических и гражданских чувств всего коллектива академии, профессиональное становлении формирующейся и взрослеющей личности студентов – будущих профессионалов-художников и педагогов. А это очень важно, потому что сегодня они – студенты, а завтра – педагоги и «воспитатели душ» молодого поколения россиян.

В связи с этим необходимо отметить, что работа по созданию эскизов витражей проводилась в сотрудничестве с Институтом военной истории, военными и общественными организациями, ведомствами. Студенты за период работы над оформлением витражей храма погрузились в историческое прошлое страны, узнали, что в истории России имеются примеры храмов, выстроенных в память о событиях и жертвах войн России за свою свободу и независимость. Например, храм Всех Святых на Кулишках – православный храм Московской епархии (расположен на Славянской площади, недалеко от Китай-города в Москве) по увековечиванию памяти воинов Дмитрия Донского, погибших в Куликовской битве с воинами Золотой Орды Мамая в 1380 г. Еще один пример «военного храма» из современной истории – храм Христа Спасителя в Москве, выстроенный в честь победы в Отечественной войне 1812 года. Храм в Кубинке продолжает передачу эстафеты памяти от поколения к поколению россиян: монумент «Родина-Мать зовет» в Волгограде (1967 г.), мемориальный комплекс на Поклонной горе в Москве (1995 г.) и, наконец, главный собор Вооруженных Сил Российской Федерации в Кубинке (2020 г.).

Народный художник России, ректор Академии акварели и изящных искусств Сергей Андрияка с гордостью отметил опыт совместной мастерской работы коллектива, «соборный опыт, который тем более важен именно сегодня, когда преобладает индивидуализм. А когда мы выполняем такую большую работу, ребята учатся работать в коллективе» [14]. Отмеченные Сергеем Николаевичем соборность и коллективность труда при выполнении витражей храма очень важны как для воспитания личностных качеств будущих художников-педагогов, так и в напоминание о том, что витража – это вид декоративно-прикладного искусства, где коллективный труд играет большую роль в сохранении и преемственности народных традиций, передаче секретов профессионального мастерства и воспитании уважения к общечеловеческим нравственным ценностям и этическим нормам.

В качестве заключения отметим следующее. Проблема профессионально-личностного становления художника и педагога в достаточной степени актуальна для отечественной педагогики. Вместе с тем исследования по профессионально-личностному становлению художника-педагога в области искусства представлены только единичными научными работами. И в их числе отсутствуют научные исследования по анализу и обобщению опыта профессионально-лич-

ностного становления художника-педагога в области декоративно-прикладного искусства, в частности по витражному искусству. Актуальность заявленной в статье проблемы состоит в том, что научные работы в области витражного искусства выполнены, как правило, в области искусствоведения. С позиций профессиональной педагогики проблема становления личности художника «открыта» для фундаментальных и прикладных научных исследований.

В современном социуме имеются совершенно уникальные возможности для профессионально-личностного становления художников-педагогов в области витражного искусства. Одной из таких возможностей стало участие студентов и педагогов Академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки в коллективной работе по реализации общероссийского проекта по возведению храма Вознесения Христова – Главного храма Вооруженных сил Российской Федерации к 75-ой годовщине Победы во Второй мировой войне. Очень важным является то, что в этом национальном проекте высокого гражданского звучания свойственная молодежи творческая энергия и готовность к участию в волонтерской деятельности были направлены как во благо всей прогрессивной общественности, так и с пользой для профессионально-личностного становления каждого из студентов – будущих специалистов в области витражного искусства. Таким образом, участие студентов в проекте целенаправленно способствовало процессу самоорганизации их внутриличностной структуры в органичном единстве ее трех важнейших сфер: профессиональной – освоение традиций и инновационных технологий в изготовлении витражей, личностной – гражданско-патриотическое воспитание, духовно-нравственное, художественно-эстетическое воспитание молодежи, социальной – значимость проекта не только для России, но и всего прогрессивного и гуманистического мирового сообщества.

Одним из актуальных, перспективных и пока еще малоисследованных направлений в изучении проблемы профессионально-личностного становления художника-педагога в области витражного искусства является педагогические направление во всем богатстве его спектров – историко-педагогического, профессионально-педагогического, художественно-педагогического и других.

Библиографический список

1. *Современный философский словарь*. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: ПАНПРИНТ, 1998.
2. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Асмолов А.Г. *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Академия, 2007.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. *Бытие и сознание*. Москва – Санкт-Петербург и др.: Питер, 2003: 281 – 426.
5. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2012; № 145: 28 – 43.
6. Розум С.И. *Психология социализации и социальной адаптации человека*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
7. Волобаева Т.В. *Витраж в русской культуре: Санкт-Петербург и его памятники*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 1999.
8. Зонтаг О.С. *Русское художественное стекло модерна: К вопросу становления стиля и западноевропейских влияний*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Москва, 2000.
9. Красник А.Ф. *Витраж Ленинграда-Петербурга как художественное явление второй половины XX века*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2003.
10. Русинова Н.П. *Формирование у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2020.
11. *Главный храм ВС России. История, архитектура, финансирование*. Available at: https://tass.ru/info/8785577
12. Павлюткина И. *Ордена, вознесенные к небу*. Available at: http://redstar.ru/ordena-voznesyonnye-k-nebu/?attempt=2
13. *Витражи с военными наградами украсят Главный храм ВС РФ в Кубинке*. Available at: https://realty.interfax.ru/ru/news/articles/110479/
14. Коковешников К. *Главный храм Российской армии украсят витражи с изображением орденов*. Available at: https://tvzvezda.ru/news/forces/content/20191021840-xJhXZ.html

References

1. *Sovremennyj filosofskij slovar'*. London, Frankfurt-na-Majne, Parizh, Lyuksemburg, Moskva, Minsk: PANPRINT, 1998.
2. Anan'ev B.G. *O problemah sovremennogo chelovekoznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2007.
4. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir. *Bytie i soznanie*. Moskva – Sankt-Peterburg i dr.: Piter, 2003: 281 – 426.
5. Bordovskaya N.V. Professional'no-lichnostnoe razvitie buduschego specialista kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2012; № 145: 28 – 43.
6. Rozum S.I. *Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
7. Volobaeva T.V. *Vitrazh v russkoj kul'ture: Sankt-Peterburg i ego pamyatniki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 1999.
8. Zonntag O.S. *Russkoe hudozhestvennoe steklo moderna: K voprosu stanovleniya stilya i zapadnoevropejskih vliyanij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2000.
9. Krasnik A.F. *Vitrazh Leningrada-Peterburga kak hudozhestvennoe yavlenie vtoroj poloviny XX veka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2003.
10. Rusinova N.P. *Formirovanie u studentov pedagogicheskogo vuza kompetencij po organizacii proektnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2020.
11. *Glavnyj hram VS Rossii. Istoriya, arhitektura, finansirovanie*. Available at: https://tass.ru/info/8785577
12. Pavlyutkina I. *Ordena, voznesennye k nebu*. Available at: http://redstar.ru/ordena-voznesyonnye-k-nebu/?attempt=2
13. *Vitrazhi s voennymi nagradami ukrasyat Glavnyj hram VS RF v Kubinke*. Available at: https://realty.interfax.ru/ru/news/articles/110479/
14. Kokoveshnikov K. *Glavnyj hram Rossijskoj armii ukrasyat vitrazhi s izobrazheniem ordenov*. Available at: https://tvzvezda.ru/news/forces/content/20191021840-xJhXZ.html

Статья отправлена в редакцию 22.10.20

УДК 37.032.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-22-24

Gorbacheva D.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Tourism and Physical Culture, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: gordiana1@mail.ru*

Egorova E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Tourism and Physical Culture, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: elena.kgik@mail.ru*

Semenyakina G.B., *postgraduate, Department of Tourism and Physical Culture, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: g_vorontsova@bk.ru*

DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS BY THE MEANS OF TOURISM IN THE PROCESS OF TRAINING AND UPBRINGING IN FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article reveals a problem of development of pedagogical and educational technologies in institutions of additional education, analyzes specifics and problems of the work of institutions of additional education for children and youth tourism and excursions. The definition of tourism is given and its pedagogical potential is revealed. The goals and motives of participants in circles and studios of additional education institutions, options for interaction of adolescents with the pedagogical environment are revealed. The specifics of child and youth tourism and excursions as a means of upbringing and education, pedagogical forms in the field of child and youth tourism aimed at developing organizational, proactive and creative abilities are revealed. The presented research makes it possible to give recommendations on the development of the training system for institutions of additional education.

Key words: **institutions of additional education, club (center) of youth tourism, pedagogy of leisure, personal development, culture of leisure, education of individual.**

Д.А. Горбачёва, *д-р пед. наук, проф., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: gordiana1@mail.ru*
Е.Н. Егорова, *канд. пед. наук, доц., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: elena.kgik@mail.ru*
Г.Б. Семенякина*, аспирант, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: g_vorontsova@bk.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема развития педагогических и воспитательных технологий в учреждениях дополнительного образования, проводится анализ специфики и проблем работы учреждений дополнительного образования детского и юношеского туризма и экскурсий. Дается определение туризма и раскрывается его педагогический потенциал. Рассматриваются цели и мотивы участников кружков и студий учреждений дополнительного образования, варианты взаимодействия подростков с педагогической средой, выявлена специфика детского и юношеского туризма и экскурсий как средства воспитания и образования, педагогических форм в сфере детского и юношеского туризма, направленных на развитие организаторских, инициативных и творческих способностей личности, формирование культуры досуга средствами туризма. Представленное исследование позволяет дать рекомендации по развитию системы подготовки кадров для учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: **учреждения дополнительного образования, клуб (центр) детско-юношеского туризма, педагогика досуга, развитие личности, культура досуга, воспитание личности.**

Актуальность написания статьи продиктована рядом факторов. Одной из главных задач учреждений дополнительного образования на сегодняшний день остаётся трансформация форм и методов работы, направленной на выявление и раскрытие внутреннего потенциала личности различными средствами, в том числе и туризма. Такая парадигма функционирует как комплексная система, интегрирующая различные направления деятельности, а учреждение дополнительного образования становится центром, объединяющим на своей базе общественные организации и объединения, создавая свободное пространство как для творчества, так и для других форм самовыражения. Важной задачей учреждений дополнительного образования, таких, где есть направление детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), является создание условий для живого общения и объединения людей, развитие уникальной открытой площадки по видам деятельности.

Проблемой исследования является использование ресурсов туризма в деятельности учреждений дополнительного образования, таких как центры дополнительного образования детей, дома детского творчества, станции и клубы детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов) как педагогической технологии и средства воспитания досуговой культуры детей и подростков, что влечет за собой необходимость изучения их влияния на личность, подготовки квалифицированных специалистов, анализа теоретической базы, наличия учебно-методических материалов. Изучение концептуальных положений организации дополнительного образования средствами туризма должно предусматривать анализ социопсихологических аспектов данного феномена, его педагогический ресурс, характер воздействия туризма на личность и социум.

Научная новизна результатов исследования заключается в обосновании целей и мотивов участников кружков и студий учреждений дополнительного образования, выявлении специфики детского и юношеского туризма и экскурсий как средства воспитания и образования, педагогических форм в сфере детского и юношеского туризма, направленных на развитие организаторских, инициативных и творческих способностей личности, выделение вариантов взаимодействия подростков с образовательной средой, разработку технологий организации образования и воспитания детей и подростков, формирование культуры досуга средствами туризма.

Практическая и теоретическая значимость исследования заключается в обосновании педагогической эффективности организации дополнительного образования и воспитания средствами туризма, которые раскрываются многогранно и полно в условиях учреждений дополнительного образования. Разработанные положения и технологии, основанные на реализации личностно-созидающего, педагогического потенциала детско-юношеского туризма, могут найти широкое применение в учреждениях дополнительного образования, таких как центры дополнительного образования детей, дома детского творчества, станции и клубы детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов).

Разработка основных позиций потребовала проработки методологических и теоретических положений о степени включения молодежи в объединения разного характера и назначения: М.П. Андриади, Е.В. Кузнецов, Б.В. Куприянов, И.В. Лобанов, Ю.М. Резник и др. Нами изучались труды по воспитательной работе Н.А. Агафоновой, М.А. Ариарского, Н.В. Басовой, Л.В. Занкова, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Смирнова и др. Нравственное содержание педагогического процесса по взаимодействию организаторов туристского досуга молодежи освещены в работах Д.А. Горбачевой, А.А. Горбачева, А.А. Самойленко, А.А. Остапца-Свешникова и др.

Подводя итог анализа дефиниций туризма в философских и педагогических науках, сформулируем определения понятий в контексте воспитательной и образовательной деятельности. Туризм – это многокомпонентный феномен, развивающийся как уникальная площадка для культурной коммуникации, формирования ценностей, всестороннего развития личности, раскрытия творческого потенциала. Туризм как технология социально-культурной деятельности обладает уникальной комбинацией педагогических инструментов.

Авторами статьи в ходе решения рассматриваемой проблемы был проведен анализ деятельности в отдельных учреждениях дополнительного образования Новороссийска и Краснодара. Исследования показали, что 70% участников групповых воспитательных мероприятий – это воспитанники кружков и студий. Анализ учреждений дополнительного образования показал, что это 35% от общей численности детей, проживающих на данной территории. Выявлено, что 9% детей посещают другие учреждения дополнительного образования и культуры. Таким образом, 56% детей не имеют потребности в посещении учреждений дополнительного образования. Даже от индивидуального приглашения в студии, на мастер-классы и другие мероприятия ребята отказываются. Таким образом, дети и подростки, не посещающие кружки и студии на постоянной основе, не входят в целевую аудиторию исследований [1; 2]. Возникает закономерный вопрос: почему подросток не хочет проявить себя?

В идеализированном виде задача дополнительного образования – сформировать самоактуализированную личность. В кружки и студии приходят дети, имеющие потребность в самореализации. Самореализация подростка – это осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях.

В соответствии с теорией мотивации Маслоу приходим к выводу, что «у ребенка не может сформироваться потребность реализации при неудовлетворенности других потребностей: в безопасности, социализации. Мотивация ребенка должна проходить поэтапно или быть параллельно направленной на разные задачи, взаимосвязанные между собой» [3, с. 21].

Задача работников учреждений дополнительного образования несколько видоизменяется – «важно не столько мотивировать ребенка к самовыражению, как создать среду, отвечающую потребностям подростка и способствующую максимальному раскрытию его личности» [2, с. 21].

В ходе анализа положений клубных формирований туристического направления, функционирующих на базе учреждений дополнительного образования Краснодара и Новороссийска, были выявлены следующие цели и мотивы участия в них детей и подростков.

Познавательные цели выражаются в изучении природы, исторических фактов, а также обретении конкретных навыков самодеятельного туризма. Зачастую это формирования по типу клубов спортивного туризма. Однако учреждения культурно-досугового типа не обладают кадровым ресурсом и необходимым оборудованием для качественного предоставления услуги. Для ребят, интересующихся туризмом профессионально, на территории города Новороссийска функционирует туристский ресурсный центр на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр детского творчества».

Спортивные цели выражаются в преодолении определенного маршрута, сдаче нормативов и получении спортивных туристских разрядов, знаков отличия. Эта цель тесно связана с предыдущей, однако отличается ведущим мотивом и основными технологиями. Рассмотрим её в контексте простой двигательной активности, и тогда она становится неотъемлемой частью любого самодеятельного путешествия, и, конечно, поход в первую очередь подразумевает активное передвижение участников туристической группы.

Краеведческие цели включают в себя изучение исторических объектов, местности, географии края, культуры. Ведущей выступает воспитательная деятельность, повышение духовного и нравственного уровня подростков через приобщение к традициям предков, установление межкультурной коммуникации. Это направление является наиболее распространённым в кружках и домах творче-

ства, и это логично: руководители кружков и клубов отлично владеют технологиями и методами реализации такой программы. Кроме того, данное направление является одним из приоритетных в работе учреждений дополнительного образования.

Рекреационные цели понимаются как возможность организации качественного досуга, отдыха, восстановления и физических и моральных сил ребят в природных условиях. Это также широко востребованный и качественно достигаемый на базе дополнительных учреждений с направлением детско-юношеского туризма вид деятельности, легко регулируемый в зависимости от состава и наполняемости туристической группы, особенностей её возрастного состава, интересов и целей конкретной программы. Кроме того, здесь возникает многовариантность использования педагогических и досуговых технологий, и напрямую реализуются задачи повышения досуговой культуры воспитанников.

Развивающие цели, на наш взгляд, являются ключевыми для подобного рода деятельности и ставят своей основной задачей комплексное развитие личности, необходимых качеств, повышение духовного уровня подростков. Самодеятельное путешествие создаёт благоприятную педагогического среду для развития разносторонней личности, самоактуализации творческих потенций, самоутверждения.

Коммуникационные цели, безусловно, параллельно идут с любым другим ведущим мотивом, и в подростковом периоде часто именно общение выступает главным мотивом для участия в клубном формировании. Да и сущность клубных формирований отражает, прежде всего, взаимодействие со сверстниками и старшими товарищами по принципу общего интереса. Важно отметить, что клубное формирование в отличие от кружковой деятельности может быть представлено разновозрастными группами, что дает дополнительные ресурсы для реализации педагогических задач. Воспитательный потенциал самодеятельного похода и клуба (центра) туристической направленности благодаря этим особенностям становится более широким, появляется возможность охватить, в том числе, и упущенные в других формах досуговой деятельности возможности.

Важно понимать, что в соответствии с ведущим мотивом и целями создания клубного формирования выбираются и доминирующие формы деятельности. Однако следует учесть, что туризм – это комплексная интегративная технология, включающая в себя многочисленные методы работы, и на практике представляет собой синтез разнообразных целей. Таким образом, клубное формирование отличается по способу сочетания целей и их значимости для посетителей.

В ходе интервьюирования руководителей клубов и педагогов дополнительного образования – разработчиков и исполнителей программ был выявлен ряд проблем, которые могут быть решены на практике.

Можно кратко определить основные сложности, о которых говорят руководители клубных формирований (центров) туристической направленности: низкая наполняемость и недостаточная информированность подростков о работе подобных учреждений, отсутствие технологий и доступных методик продвижения и рекламы клуба, взаимодействия и выстроенной коммуникации с другими формированиями учреждения, отсутствие поддержки руководителя учреждения в виду недооцененности роли клубных формирований туристического направления, финансовые проблемы и сложности в организации перевозки детей, кадровая проблема и отсутствие современной методической базы. Эти позиции мы учтем при разработке положения о клубном формировании и разработаем эффективные пути решения этих задач на уровне учреждения дополнительного образования.

Поход или самодеятельное путешествие позволяет быстро раскрыть способности подростка, способствует социализации через усвоение общественных норм, осознание истинных ценностей в условиях особенной педагогической среды, созданной в путешествии. Особое внимание привлекает то, что именно походная среда не бывает одинаковой, не стоит на месте, каждый субъект имеет влияние на её и одновременно становится объектом её влияния.

Можно выделить несколько вариантов взаимодействия с педагогической средой. Первый – это вариант восприятия, включающий в себя знакомство со средой, её компонентами, системой. Целью выступает получение нового опыта, как духовного, так и эмоционального, интеллектуального. Способы восприятия и коммуникаций индивида со средой в данном варианте – это осмотр, знакомство, прослушивание, чтение и т.д.

Второй вариант – востребование. Это способ актуализации свойств и качеств среды, которые ранее не были учтены, задействованы, востребованы. Этот вариант предполагает взаимодействие подростка и педагогической среды, в которой происходит контакт, создаются дополнительные смыслы, и среда помогает раскрыться творческой личности через воздействие на неё.

Вариант воображения использует образ желаемой среды, являющейся вымышленной, её роль – создание желаемого образа, формирующего мотивацию и необходимые установки личности.

Вариант воссоздания включает в себя восстановление отсутствующих связей как с исторической точки зрения, так и в настоящем времени.

Вариант восполнения включает в себя дополнение существующей среды недостающими функциями и компонентами. Способами выступают распространения опыта, освоение и приобщение.

Отдельно стоит сказать о варианте воспрепятствования, который представляет собой нейтрализацию негативных компонентов среды, не направленных на реализацию педагогических задач и не способствующих ее стабильности.

Преобладание практической деятельности над теоретической в процессе обучения является спецификой модели, так как основной формой организации процесса обучения является досуговое мероприятие или учебно-практическое занятие, а эти формы по сути своей являются практико-ориентированными.

Рекомендация, которую необходимо сделать по результатам нашего исследования, следующая: необходимость формирования системы подготовки кадров по развитию детско-юношеского туризма в учреждениях дополнительного образования. Система подготовки должна включать педагогическое и базовое профессиональное образование, «специальные программы по обеспечению безопасности туристов, разработку профессиональных и корпоративных стандартов и систему сертификации и аттестации персонала. Для развития туристских клубов и станций для детей и подростков в дальнейшем для развития семейного туризма как важной составляющей наполнения программ для учреждений дополнительного образования необходимо обратить внимание на создание программы господдержки детско-юношеского, семейного туризма, в т.ч. предоставление налоговых льгот и субсидий предприятиям, содействующим развитию детско-юношеского туризма» [4, с. 134] и др.

Организация и работа детско-юношеского туристского клуба позволяет проводить эффективную социальную адаптацию детей и подростков из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, объединить усилия родителей и педагогов в нелегком деле воспитания у подрастающего поколения этически правильных жизненных ориентиров и активной гражданской позиции [5, с. 112]. Деятельность подобных учреждений дополнительного образования позволяет снизить социальную напряженность в этой группе, организовать досуг, а также обеспечить оздоровительный отдых этой категории семей.

Данные теоретического анализа и анализа опытно-экспериментальной работы позволили обосновать положение о том, что использование педагогического потенциала туризма является важнейшим фактором, условием и средством повышения эффективности процесса формирования культуры личности детей и подростков, а также и их семей как формы дополнительного образования в условиях работы учреждений туристической направленности.

Библиографический список

1. Горбачева Д.А., Горбачев А.А. *Педагогика многоуровневой системы социально-культурного и туристского образования: компетентностный подход*: монография. Краснодар, КГИК, 2017.
2. Семенякина Г.Б. Взаимодействие туризма и социально-культурной деятельности. *Культура и время перемен.* 2015; № 4: 21.
3. Маклаков А.В. *Общая психология.* Санкт-Петербург: Питер, 2006.
4. Драгун П.К. Развитие семейного туризма в Санкт-Петербурге. *Вестник молодых ученых Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна.* Available at: https://www.elibrary.ru/org_items.asp?orgsid=1692. Санкт-Петербург, 2018: 226 – 235.
5. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Культурно-познавательный туризм – интегративная технология профилактики молодежного экстремизма. *Культура и время перемен.* 2014; № 3 (6): 112 – 137.

References

1. Gorbacheva D.A., Gorbachev A.A. *Pedagogika mnogourovnevoj sistemy social'no-kul'turnogo i turistskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod*: monografiya. Krasnodar, KGIK, 2017.
2. Semenyakina G.B. Vzaimodejstvie turizma i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Kul'tura i vremya peremen.* 2015; №: 21.
3. Maklakov A.V. *Obschaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
4. Dragun P.K. Razvitie semejnogo turizma v Sankt-Peterburge. *Vestnik molodyh uchenyh Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tehnologii i dizajna.* Available at:. Sankt-Peterburg, 2018: 226 – 235.
5. Gorbachev A.A., Gorbacheva D.A., Gorbacheva V.A. -Kul'turno-poznavatel'nyj turizm integrativnaya tehnologiya profilaktiki molodezhnogo `ekstremizma. *Kul'tura i vremya peremen.* 2014; № 3 (6): 112 – 137.

Статья поступила в редакцию 01.11.20

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28

Druzhinina L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: drugininala@cspu.ru*
Osipova L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: osipovalb@cspu.ru*
Druzhinin V.V., *teacher, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Mirstroiki@bk.ru*

MUSICAL EDUCATION OF HEALTH IMPAIRED PRESCHOOLERS AS A CONDITION OF THEIR COMPENSATORY DEVELOPMENT. The article shows the role of music in the psychophysical development of the child, justifies the expediency of using musical activity as an effective means of compensating for secondary abnormalities in the development of children with disabilities (HIA). The main methods of the study are the analysis of scientific literature on the problem of musical education and development, the role of music in the compensatory development of children with HIA, as well as the observation of children in music classes and in the course of independent activities. The concepts of "musical development" and "musical education" are considered, the general and special (correctional) tasks of musical education of children with HIA are clarified. The construction of music activities on a polysensory basis is considered as one of the important conditions of compensatory development of children in this category. Based on the analysis of literary sources, as well as the results of the empirical study, the peculiarities of musical development of children with HIA, musical abilities of children with visual impairments are described. The compensatory direction of musical education of children with HIA, manifested in the relationship of general and special tasks, is shown. It is concluded that the realization of musical education of children with HIA takes into account their basic musical abilities with close interconnection in solving both general education and corrective tasks.

Key words: **children with disabilities (HIA), music education, musical abilities, features of musical abilities of children with HIA, compensatory development, special (correctional) tasks.**

Л.А. Дружинина, *канд. пед. наук, зав. каф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: drugininala@cspu.ru*
Л.Б. Осипова, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: osipovalb@cspu.ru*
В.В. Дружинин, *преп., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: Mirstroiki@bk.ru*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ ИХ КОМПЕНСАТОРНОГО РАЗВИТИЯ

В статье показана роль музыки в психофизическом развитии ребенка, обоснована целесообразность использования музыкальной деятельности как эффективного средства компенсации вторичных отклонений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме музыкального воспитания и развития, роли музыки в компенсаторном развитии детей с ОВЗ, а также наблюдение за детьми на музыкальных занятиях и в процессе самостоятельной деятельности. Рассмотрены понятия «музыкальное развитие» и «музыкальное воспитание», уточнены общие и специальные (коррекционные) задачи музыкального воспитания детей с ОВЗ. Построение музыкальной деятельности на полисенсорной основе рассматривается как одно из важных условий компенсаторного развития детей данной категории. На основе анализа литературных источников, а также результатов эмпирического исследования описаны особенности музыкального развития детей с ОВЗ, музыкальные способности детей с нарушениями зрения. Показана компенсаторная направленность музыкального воспитания детей с ОВЗ, проявляющаяся во взаимосвязи общих и специальных задач. Подчеркивается важность обеспечения коррекционной направленности музыкального воспитания детей с ОВЗ при условии комплексности и систематичности использования музыкальной деятельности в коррекционно-образовательном процессе, а также учета специфических и индивидуальных особенностей и возможностей детей. Делается вывод о том, что реализация музыкального воспитания детей с ОВЗ происходит с учетом их базовых музыкальных способностей при тесной взаимосвязи в решении как общеобразовательных, так и коррекционных задач.

Ключевые слова: **дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), музыкальное воспитание, музыкальные способности, особенности музыкальных способностей детей с ОВЗ, компенсаторное развитие, специальные (коррекционные) задачи.**

В условиях развития современной системы специального и инклюзивного образования приоритетным становится решение вопросов поиска оптимальных путей и эффективных средств компенсаторного развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим особый интерес, на наш взгляд, представляют возможности музыкального воспитания детей данной категории. В теоретических и эмпирических исследованиях освещены различные аспекты, раскрывающие роль музыки и музыкального воспитания в психофизическом и личностном развитии ребенка дошкольного возраста. Вместе с тем вопросы влияния музыки на компенсаторное развитие ребенка с ОВЗ раскрыты недостаточно полно. Традиционно посредством музыкального воспитания решаются общеобразовательные задачи (развитие музыкального восприятия, исполнительства, творчества, задачи музыкально-образовательной деятельности). Специальные же (коррекционные) задачи решаются эпизодически: педагоги не рассматривают музыкальное воспитание как средство компенсаторного развития детей с ОВЗ.

Следует отметить, что у детей с ОВЗ имеется ряд вторичных отклонений в психофизическом развитии, обусловленных первичным дефектом (нарушение зрения, слуха, деятельности ЦНС, речи и др.), что отражено в многочисленных исследованиях (Р.М. Боскис, Т.Н. Волковская, Л.А. Дружинина, Е.А. Екжанова, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, О.С. Никольская, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, О.Г. Приходько, Л.И. Солнцева, С.Н. Сорокоумова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, Е.В. Шереметьева и др.). Всем детям с ОВЗ характерно недоразвитие эмоциональной сферы [1 – 4]; большие трудности возникают в процессе коммуникации со сверстниками и незнакомыми взрослыми [5 – 7]; у детей отмечается моторная недостаточность, нарушены координация, согласованность, точность выполнения движений, замедление темпов формирования разнообразных двигательных навыков [8; 9]. Также в структуре вторичного дефекта отмечается снижение психической активности, в том числе познавательной деятельности [1; 2; 3; 7].

Данные трудности возможно преодолеть в процессе коррекционной работы, способствующей компенсаторному развитию детей, в том числе и посредством музыкального воспитания. Вопросы коррекционной направленности музыкального воспитания детей с ОВЗ нашли свое отражение в ряде научных исследований.

Влияние музыкально-ритмических движений на развитие речи детей с нарушениями слуха, речи отражено в работах Г.И. Яшунской, Г.А. Волковой, [2; 8]. Авторы акцентируют внимание на формировании у детей тактильно-вибрационной чувствительности, чувства ритма при восприятии музыки. Эффективность влияния музыкальной деятельности на развитие слухового восприятия и внимания, мелкой и общей моторики у детей с сенсорными нарушениями раскрывается в работах Е.З. Яхниной, И.К. Петровой [4; 10]. И.В. Евтушенко, Е.А. Медведева рассматривают музыку как средство формирования целенаправленной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями, развития у них устойчивости внимания, активизации мыслительной деятельности [1; 2]. Роль музыки и логопедической ритмики в коррекции заикания раскрыта в работах Е.Ф. Рау [11]. Общие теоретико-методологические и дидактические подходы к музыкальному воспитанию детей с ОВЗ различных категорий, содержание коррекционной направленности основных видов музыкальной деятельности, роль музыки в обогащении представлений об окружающем мире освещены в трудах Е.А. Медведевой, Л.Н. Комиссаровой, Г.Р. Шашкиной, О.Л. Сергеевой [2].

Вместе с тем проблема компенсаторного развития детей с ОВЗ средствами музыкального воспитания на современном этапе развития специального и инклюзивного образования требует дальнейшего изучения и определенного решения.

Цель представленной работы следующая: теоретически обосновать целесообразность использования музыки в коррекционно-образовательном процессе как средства предупреждения и компенсации вторичных отклонений в развитии детей дошкольного возраста с ОВЗ.

В своей статье мы остановимся на рассмотрении роли музыки в психофизическом развитии ребенка с ОВЗ, раскрытии особенностей музыкального развития дошкольников с ОВЗ (в частности, с нарушениями зрения), взаимосвязи задач музыкального воспитания и коррекционно-компенсаторного развития детей с ОВЗ.

Ключевыми методами исследования явились как теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, посвященный проблеме музыкального развития и воспитания детей дошкольного возраста, в том числе и с ОВЗ), так и эмпирические (наблюдение, эксперимент).

В ходе теоретического анализа литературных источников рассматриваются понятия музыкального развития и воспитания, компенсаторного развития детей с ОВЗ, роль музыки в данном процессе.

Для изучения музыкальных способностей детей как основы для определения задач музыкального воспитания во взаимосвязи с коррекционно-компенсаторным развитием детей с ОВЗ было организовано эмпирическое исследование. В нем приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Исследование проходило в МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение).

Для реализации констатирующего этапа эксперимента было осуществлено наблюдение за детьми на музыкальных занятиях; в процессе самостоятельной деятельности детям было предложено выполнение специально подобранных заданий. Теоретической основой программы эксперимента были работы Б.Л. Березовского, О.П. Радыновой [12; 13].

Для изучения музыкальных способностей детей были выбраны следующие параметры: ладовое чувство и способность к восприятию музыкального произведения (внимание, просьба повторить, наличие любимых произведений, эмоциональность, высказывания о музыке с контрастными частями, узнавание знакомой мелодии по фрагменту, определение окончания мелодии, определение правильности интонации в пении у себя и у других); музыкально-слуховые представления (пение знакомой мелодии с сопровождением, пение малознакомой мелодии, воспроизведение хорошо знакомой попевки из 3 – 4 звуков на металлофоне, соответствие ритма движений ритму музыки); чувство ритма (воспроизведение в хлопках, в притопах, на музыкальных инструментах ритмического рисунка мелодии; выразительность движений и соответствие их характеру музыки с малоконтрастными частями; соответствие ритма движений ритму музыки).

В процессе изучения вопроса о роли музыки в психофизическом развитии детей дошкольного возраста мы обратили внимание на труды ученых (О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Б.М. Теплов), по утверждению которых музыка сопровождает человека в процессе его жизнедеятельности и оказывает большое значение на его нравственное и эстетическое воспитание, формирование навыков культуры и речи, на протекание физиологических процессов; музыка способствует его умственному и физическому развитию.

В контексте роли музыки в жизни человека целесообразно уделить внимание двум взаимосвязанным понятиям: «музыкальное развитие» и «музыкальное воспитание».

Л.Н. Комиссарова, О.П. Радынова понимают музыкальное воспитание, прежде всего, как процесс систематического целенаправленного развития музыкальной культуры и музыкальных способностей ребенка [2; 13].

О.П. Радынова, Л.В. Виноградов, О.Ю. Попова считают, что результатом музыкального воспитания является музыкальное развитие ребенка. Ученые придают особое значение дошкольному возрасту, который является сензитивным для развития основных, в том числе сенсорных, музыкальных способностей [13; 14; 15].

Музыкальное развитие осуществляется в процессе различных видов музыкальной деятельности: восприятие музыки, исполнительстве (пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения), творчестве, музыкально-образовательной деятельности (теоретические знания о композиторах, музыкальных жанрах, инструментах, средствах музыкальной выразительности и др.).

По мнению И.В. Евтушенко, Е.А. Медведевой, важными задачами музыкального развития дошкольников с ОВЗ, в частности с нарушениями зрения, является развитие их музыкального восприятия, способности различать звуковысотную и ритмическую стороны музыки как составляющую сенсорного развития ребенка, соотносить отдельные средства музыкальной выразительности с пространственными представлениями. Большое значение придается также развитию у детей чувства ритма, пониманию его выразительной функции [1; 2].

Необходимо отметить возможности музыкальной деятельности в решении не только общих, но и специальных (коррекционных) задач, что обеспечивает её коррекционную направленность (предупреждение в развитии ребенка и компенсацию вторичных отклонений, обусловленных первичным нарушением). Так, специальными задачами музыкального воспитания детей с нарушениями зрения можно считать развитие координации движений, ориентировки в пространстве, выработку правильной осанки, устранение навязчивых движений, обучение мимике, жестам и др. [2; 3; 9].

Условием компенсаторного развития детей с ОВЗ является также и то, что музыкальная деятельность детей строится на полисенсорной основе: речевой, слуховой, зрительной, тактильной и двигательной (суставно-мышечной). Примером служит организация музыкального восприятия детей с нарушениями зрения, в ходе которого именно звук с его многообразием тембровых, динамических, темповых оттенков является одной из знаковых систем, помогающих компенсировать зрительную недостаточность, более полно и точно познать окружающий мир.

Вместе с тем музыкальное развитие, в том числе детей с нарушением зрения, затруднено, что отражено в трудах Е.А. Медведевой, Л.И. Солнцевой и др. [2; 3]. Это обусловлено снижением зрительной либо слуховой афферентации, слухоречевой координации, слабой дифференцированностью восприятия, снижением познавательного интереса, повышенной утомляемостью, эмоциональной незрелостью, бедностью представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, затруднением коммуникаций и т.п.

В рамках нашего исследования более детально были изучены особенности музыкальных способностей детей с нарушениями зрения.

При изучении ладового чувства и способности к восприятию музыкального произведения было выявлено следующее. От 41,5% до 58,3% не проявляли реакций на музыку, она их не заинтересовала. Дети были невнимательны, часто отвлекались. Следует отметить, что даже при внимательном слушании музыки часть детей внешне не проявляли свои эмоции. Это может говорить о снижении возможности идентификации эмоциональных переживаний, воплощенных в музыке, недостаточной дифференцированности восприятия средств музыкальной выразительности.

Сложности возникали при определении характера музыки, различении формы музыкального произведения (от 58,3% до 75,0% детей). Наибольшие затруднения у детей вызывали задания, предполагающие высказывания о характере музыки, средствах ее выразительности, узнавание знакомой мелодии по фрагменту и определение окончания мелодии. Таким образом, мы констатировали ограниченность музыкального восприятия, что, на наш взгляд, затрудняет установление причинно-следственных отношений между образами, изображенными в музыке.

По результатам исследования музыкально-слуховых представлений детей отмечено, что легче они справлялись с пением знакомой мелодии с сопровождением. Однако только 18,5% детей пропевали мелодию и произносили слова активно и точно, 40,0% ребят подпевали только окончание фразы, не всегда четко проговаривая слова. 41,5% детей не проявляли желания подпеть экспериментатору. Пение малознакомой попевки вызывало трудности у 75,0% детей; им требовалась помощь педагога в интонировании звуков мелодии. Предположительно, нарушение правильного интонирования звуков и голосоведения мелодии указывает на нарушение слухоречевой координации.

В ходе изучения чувства ритма детей с высоким уровнем его развития не выявлено. Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении движений под музыку. У 83,4% детей наблюдалось несоответствие ритма движений ритму музыки, смены движений в зависимости от характера музыкального произведения. 50,0% детей, участвующих в эксперименте, не смогли точно воспроизвести простейший ритмический рисунок мелодии в хлопках. Ритмический рисунок носил хаотичный характер.

Все дети с удовольствием и желанием танцевали под музыку, при этом эмоциональная окраска движений не всегда соответствовала характеру музыки. Особенно трудно этот удавалось при смене характера какой-либо части музыкального произведения. Часто дети выполняли действия по показу экспериментатора неосознанно, механически.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что у детей с нарушениями зрения развитие музыкальных способностей находится не на должном уровне и требует систематической коррекционно-компенсаторной работы, направленной на накопление интонационно-слухового и интонационно-пластического опыта, опыта певческого и инструментального музицирования, развитие музыкальности, пластичности как компонентов музыкальной культуры, основ художественно-музыкального вкуса.

Вместе с тем, по нашему предположению, средствами музыкального воспитания возможно решать и коррекционные задачи, способствуя компенсаторному развитию как детей с нарушениями зрения, так и детей с ОВЗ других категорий. В основу данной гипотезы легло положение о том, что только в деятельности, в нашем случае – музыкальной, совершенствуются восприятие, память, мышление, воображение, обогащается чувственный и социальный опыт, приобретаются знания, возникают новые потребности, интересы, эмоции, развиваются способности.

Рассмотрим некоторые задачи музыкального воспитания детей дошкольного возраста и их взаимосвязь с компенсаторным развитием детей с ОВЗ.

Одной из основных групп задач является развитие ладового чувства и способности к восприятию музыкального произведения. Среди них можно выделить следующие:

– развивать эмоциональную отзывчивость на музыкальные произведения разнообразных жанров, характеров, форм;

– обогащать музыкальные впечатления детей, знания о музыке;

– формировать целостное и дифференцированное восприятие музыкальных произведений на основе анализа средствами музыкальной выразительности.

Решение данных задач способствует коррекционно-компенсаторному развитию ребенка.

Положительный эмоциональный отклик на музыку, во время которого дети совершают заметные или незаметные движения головой, туловищем, руками, ногами, речевым и дыхательным аппаратом, способствует нормализации общего состояния ребенка, его настроения и поведения, снижает тревожность, скован-

ность, зажимы, что, в свою очередь, влияет на повышение познавательной активности, регуляцию собственной деятельности, умение осознавать себя, давать оценку своему состоянию.

Рассуждения о музыке положительно влияют на развитие речи ребенка, умения анализировать, сравнивать, делать умозаключения. Ассоциации звуков музыки со звуками окружающего мира позволяют компенсировать недостаток чувственного опыта и обогащают представления детей об окружающем мире.

В другую группу задач (развитие музыкально-слуховых представлений) можно отнести следующие:

– развивать навыки в области пения, музыкально-ритмического движения, игры на детских музыкальных инструментах;

– обучать элементарным певческим и двигательным навыкам, добиваясь простоты, естественности и выразительности исполнения музыкальных произведений;

– развитие звуковысотного слуха, налаживание слуховокальной координации;

– развитие соответствия ритма движений ритму музыки.

Коррекционно-компенсаторная направленность музыкального воспитания в данном случае будет заключаться в следующем.

Музыкально-слуховые представления требуют различения и воспроизведения мелодии по слуху и способствуют сенсорному развитию ребенка с ОВЗ. Дети идентифицируют звуки по высоте, длительности, различают тембр, анализируют движение мелодии. В основе такой деятельности лежит развитие перцептивных действий, что весьма необходимо при анализе свойств и характеристик объектов окружающего мира.

Пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения положительно влияют на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики. Данные виды музыкальной деятельности способствуют развитию моторных качеств у детей (подвижность, точность, ловкость, согласованность, пластичность, способность к переключаемости движений, координация, дифференцированность движений, формообразующие движения и др.), способности управлять двигательным актом в соответствии с заданными условиями.

Навыки в области пения являются эффективным средством нормализации речевой функции, в частности – просодической стороны речи (тембр, плавность, напевность, сила голоса, дыхание, выразительность).

Решение задач развития музыкально-слуховых представлений может быть тесно связано с развитием у детей с ОВЗ мимики, пантомимики, ориентировки (зрительной, слуховой, двигательной) и оптико-пространственных представлений.

Перечислим задачи третьей группы, направленные на развитие у детей чувства ритма:

– учить детей воспринимать развитие музыкальных образов и выражать их в движениях,

– согласовывать движения с характером музыки, наиболее яркими средствами выразительности;

– обучать игре на ударных музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда.

Решение задач данной группы тесно взаимосвязано с коррекцией и развитием познавательных процессов (восприятие, внимание, память). Умение устанавливать и воспроизводить ритмический рисунок влияет на развитие мыслительных операций, моторных качеств, произвольности двигательных актов.

Выполняя музыкально-ритмические движения, играя на ударных музыкальных инструментах, дети учатся согласовывать свои движения с движениями других детей.

Восприятие и исполнение музыкальных произведений с разнообразным ритмом с учетом специфических особенностей детей с ОВЗ может способствовать коррекции психомоторных нарушений, нормализации эмоционального состояния ребенка, его настроения, повышению мотивации к деятельности, ее активизации.

Важно отметить, что решение всех групп задач музыкального воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ тесно взаимосвязано с формированием у них адекватной самооценки, сочувствия, эмоциональной отзывчивости, самоприятия, чувства уверенности, развитием коммуникативной сферы.

Учитывая возможности музыкального воспитания в компенсаторном развитии ребенка с ОВЗ, мы полагаем, что ему в образовательном процессе должна быть отведена значимая роль.

Дефектологи, логопеды, психологи, воспитатели должны использовать в своей работе все виды музыкальной деятельности детей. Компенсация вторичных отклонений в развитии детей средствами музыки возможна в течение всего распорядка дня (на групповых и индивидуальных занятиях, прогулках, в режимных моментах, в игровой, продуктивной, трудовой деятельности). Педагогам целесообразно включать в занятия с детьми восприятие музыки, музыкальное исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах), музыкальное творчество, некоторые виды музыкально-образовательной деятельности.

Результативность такой работы возможна при систематичности, планомерности, упорядоченности ее проведения, учете общих, специфических и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, их компенсаторных возможностей и особых образовательных потребностей.

Можно полагать, что музыкальное воспитание детей с ОВЗ будет способствовать формированию у них навыков социально-адаптивного поведения и социализации в обществе.

Таким образом, музыкальная деятельность является значимым средством психофизического развития ребенка с ОВЗ, его обучения, воспитания, коррекции вторичных отклонений и компенсаторного развития.

При организации музыкального воспитания детей с ОВЗ необходимо учитывать их базовые музыкальные способности (ладовое чувство и способность к восприятию музыкального произведения; музыкально-слуховые представления; чувство ритма), особенности их музыкального развития.

При проектировании и реализации коррекционно-образовательного процесса педагоги должны учитывать компенсаторную направленность музыкального воспитания детей с ОВЗ, обеспечивать взаимосвязь в решении общеобразовательных и коррекционных задач.

Библиографический список

1. Евтушенко И.В. *Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
2. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Шашкина Г.Р., Сергеева О.Л. *Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика*: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2002.
3. Солнцева Л.И., Подколзина Е.Н. *Воспитание и обучение слепого дошкольника*. Москва: ООО «ИПТК «Логос ВОС», 2005.
4. Vasilyeva V.S., Druzhinina L.A., Lapshina L.M., Osipova L.B., Reznikova E.V. Individualization of Psychological and Pedagogical Support of Primary School Students with Developmental Delay in the Process of the Federal State Educational Standard Mastering. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2018; Vol. 10 (10): 2517 – 2523.
5. Осипова Л.Б., Степанова Н.Ю. Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 4(29): 129 – 132.
6. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями**.** *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018; Т. 7, № 2 (23): 304 – 308.
7. Vasilyeva V.S., Druzhinina L.A., Lapshina L.M., Osipova L.B., Reznikova E.V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios: Education*. 2018; Vol. 39 (02): 32.
8. Волкова Г.А. *Логопедическая ритмика*: учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 2002.
9. Сековец Л.С. Пути и средства выравнивания физического развития и преодоления двигательной недостаточности у детей с нарушением зрения. *Физическое воспитание детей с нарушением зрения*. 2005; № 6.
10. Петрова И.К. Ритмика как средство коррекции двигательной сферы детей с нарушениями зрения. *Молодой ученый*. 2017; № 5 (139): 524 – 527. Available at: https://moluch.ru/archive/139/39220/
11. Рау Е.Ф. Музыкально-двигательные занятия с заикающимися детьми дошкольного возраста. *5 научная сессия по дефектологии*. Москва, 1967.
12. Березовский Б.Л. К методике выявления музыкальных способностей у детей. *Вопросы психологии*. 2009; № 5.
13. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
14. Виноградов Л.В. *Развитие музыкальных способностей у дошкольников*. Санкт-Петербург: Сфера, 2009.
15. Попова О.Ю. и др. *Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях*: монография. Москва: Теревинф, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/52083.html

References

1. Evtushenko I.V. *Muzykal'noe vospitanie umstvenno otstalyh detej-sirot*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2003.
2. Medvedeva E.A., Komissarova L.N., Shashkina G.R., Sergeeva O.L. *Muzykal'noe vospitanie detej s problemami v razvitii i korrekcionnaya ritmika*: uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2002.
3. Solnceva L.I., Podkolzina E.N. *Vospitanie i obuchenie slepogo doshkol'nika*. Moskva: OOO «IPTK «Logos VOS», 2005.

4. Vasilyeva V.S., Druzhinina L.A., Lapshina L.M., Osipova L.B., Reznikova E.V. Individualization of Psychological and Pedagogical Support of Primary School Students with Developmental Delay in the Process of the Federal State Educational Standard Mastering. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2018; Vol. 10 (10): 2517 – 2523.
5. Osipova L.B., Stepanova N.Yu. Kommunikativnye navyki kak uslovie socializacii rebenka. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 4(29): 129 – 132.
6. Osipova L.B., Druzhinina L.A. Kompetentnost' pedagogov v oblasti razvitiya svyaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; T. 7, № 2 (23): 304 – 308.
7. Vasilyeva V.S., Druzhinina L.A., Lapshina L.M., Osipova L.B., Reznikova E.V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios: Education*. 2018; Vol. 39 (02): 32.
8. Volkova G.A. *Logopedicheskaya ritmika*: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS, 2002.
9. Sekovec L.S. Puti i sredstva vyravnivaniya fizicheskogo razvitiya i preodoleniya dvigatel'noj nedostatochnosti u detej s narusheniem zreniya. *Fizicheskoe vospitanie detej s narusheniem zreniya*. 2005; № 6.
10. Petrova I.K. Ritmika kak sredstvo korrekcii dvigatel'noj sfery detej s narusheniyami zreniya. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 5 (139): 524 – 527. Available at: https://moluch.ru/archive/139/39220/
11. Rau E.F. Muzykal'no-dvigatel'nye zanyatiya s zaikayuschimisya det'mi doshkol'nogo vozrasta. *5 nauchnaya sessiya po defektologii*. Moskva, 1967.
12. Berezovskij B.L. K metodike vyyavleniya muzykal'nyh sposobnostej u detej. *Voprosy psihologii*. 2009; № 5.
13. Radynova O.P., Komissarova L.N. *Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta*: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
14. Vinogradov L.V. *Razvitie muzykal'nyh sposobnostej u doshkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Sfera, 2009.
15. Popova O.Yu. i dr. *`Emocional'noe i poznavatel'noe razvitie rebenka na muzykal'nyh zanyatiyah*: monografiya. Moskva: Terevinf, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/52083.html

Статья поступила в редакцию 09.10.20

УДК 373.2, 373.3 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-28-30

***Zakharova L.M.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Preschool and Primary Education Department, Ulyanovsk State Pedagogical University (Ulyanovsk, Russia), E-mail: ulseagull@mail.ru*
***Dormidontova L.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University (Ulyanovsk, Russia), E-mail: d1963lp@mail.ru*

FORMATION OF SOCIOCULTURAL IDENTITY OF CHILDREN 5-10 YEARS OLD IN THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM. The article deals with theoretical issues of the formation of the sociocultural identity of children. The definition of sociocultural identity is given as a set of stable personality traits that allow a child to distinguish himself from other members of society. The work highlights values of the region that have a direct impact on the formation of personality: historical, ethnocultural, natural. Psychological and pedagogical conditions have been substantiated, among which the authors take into account age and individual characteristics, continuity in work at different age stages, social interaction, innovativeness of the approaches used. The mechanisms of identification in senior preschool and primary school age are highlighted, the model, criteria and indicators of the formation of the sociocultural identity of 5-10 year-old children in the educational environment of Ulyanovsk Region are described.

Key words: **socio-cultural identity, regional cultural values, psychological and pedagogical conditions, formation mechanisms, model.**

***Л.М. Захарова,** д-р пед. наук, проф., зав. каф. дошкольного и начального общего образования УлГПУ имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: ulseagull@mail.ru*
***Л.П. Дормидонтова,** канд. пед. наук, доц., УлГПУ имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: d1963lp@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ 5 – 10 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются теоретические вопросы формирования социокультурной идентичности детей. Дается определение социокультурной идентичности как совокупность устойчивых черт личности, позволяющих ребенку отличать себя от других членов социума. Выделены ценности региона, которые оказывают непосредственное влияние на формирование личности: исторические, этнокультурные, природные. Обоснованы психолого-педагогические условия, среди которых следующие: учет возрастных и индивидуальных особенностей, преемственность в работе на разных возрастных этапах, социальное взаимодействие, инновационность применяемых подходов. Выделены механизмы идентификации в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, описана модель, критерии и показатели формирования социокультурной идентичности детей 5 – 10 лет в образовательной среде Ульяновского региона.

Ключевые слова: **социокультурная идентичность, региональные культурные ценности, психолого-педагогические условия, механизмы формирования, модель.**

Развитие региона, его конкурентоспособность и привлекательность зависят от человеческого потенциала, прежде всего, жителей региона, их креативности; готовности к решению поставленных задач; от желания жить, работать, совершенствоваться в совместном развитии со своей малой родиной. В связи с этим приоритетными становятся задачи, связанные с формированием у подрастающего поколения желания жить и работать, развивая родной регион. Интерес к инновационной деятельности, социальная активность, воспитание «чувства привязанности» к малой родине начинает закладываться и формироваться в период дошкольного и младшего школьного возраста. Именно в это время у детей формируется базис личностной культуры, который характеризуется принятием общечеловеческих ценностей и смыслов жизни; познанием окружающей социальной и природной действительности; развитием социальной активности; способности к диалогу и сотрудничеству.

Одной из современных проблем сферы образования является формирование социокультурной идентичности личности, которая обусловлена рядом причин, в числе которых **–** множественность подходов гуманитарной научной мысли к исследованию основных механизмов, условий, критериев и показателей развития социокультурной идентичности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Эта проблема становится сегодня особенно актуальной на фоне снижения роли традиционных доминирующих институтов социализации подрастающего поколения – семьи, детского сада, школы, учреждений дополнительного образования, что усугубляет становление индивидуальной культурной идентичности личности в социуме. Ребенок находится под воздействием средств массовой информации и Интернета. Через них он получает не только готовые мыслительные штампы и решения, но и образ «культурного героя», нередко ориентирующего его на агрессию, пренебрежение или отрицание общепринятых норм, ценностей, образов и оценок. Значимость формирования социокультурной идентичности связана еще и с тем, что происходящие изменения в социальной системе страны нарушили социальную идентификацию взрослых, которая сказалась и на подрастающем поколении. В условиях глобализации дошкольное и начальное общее образование становится значимым институтом формирования социокультурной идентичности детей. При ее развитии происходит адаптация ребенка к национальным и региональным культурным ценностям, осознание своего места в природе и социальном пространстве, принятие базовой системы ценностей и связанных с ними традиций, культурных символов, норм поведения в противовес влиянию «улицы» и современному «обществу потребления». При идентификации у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста со своей национальной и другими региональными культурами развиваются важнейшие структуры личности, которые характеризуют ее умение проявлять и управлять собственными смыслами, поведением в соответствии с общественными требованиями. Освоенные ценности культуры побуждают ребенка к мыслительной деятельности, культурному саморазвитию и саморегуляции его взглядов, интересов и потребностей, осознанию своей индивидуальности в социуме.

Под социокультурной идентичностью старших дошкольников и младших школьников мы подразумеваем совокупность устойчивых черт личности, позволяющих ребенку отличать себя от других членов социума в определенном соци-

окультурном пространстве, которое понимается нами как состояние актуальной социальной среды в рамках культурной традиции общества или региона.

Идентичность дает личности осознание своей внутренней целостности и определение своего сходства и различия с другими людьми, своей значимости в социуме (обществе, нации, государстве). Основоположник психоанализа З. Фрейд выдвинул гипотезу о единстве личности и культурной идентичности, которая берет начало в прошлом народа [1]. Психолог Э. Эриксон выделил личностную и социальную идентичность: личностную – как совокупность индивидуальных черт и характеристик, а социальную – как осознание своей принадлежности к различным социальным группам (семье, классу, народу и т.д.) [2]. В структуре социальной идентичности Ю.М. Резник также определил два компонента: социальный – как статусную позицию в группе и соответствующие ролевые функции, социальные связи и действия и культурный – как самосознание и самооценку, ценности и убеждения, нормативные установки, тип мировоззрения [3]. Существуют различные точки зрения на роль и структуру идентичности. Ее главные образующие элементы И.С. Кон и О. Пахлевская считают культурным элементом, а М.С. Школовая и Е.А. Селиванова – социальным [4]. В научной литературе единого подхода к изучению идентичности не существует. Многообразие теорий и концепций можно условно разделить на три подхода. Первый подход – личностный, который рассматривает культурную идентичность как процесс индивидуальной культурной идентификацией. Второй подход – социологический, где изучаются взаимоотношения личностной идентичности и идентичности социальной группы. Третий – цивилизационный. В нем исследуется культурная идентичность цивилизаций как социокультурных исторических субъектов. Все три подхода тесно связаны и не имеют четкого разделения [4].

Социокультурная идентичность старших дошкольников и младших школьников рассматривается нами в следующих аспектах:

– как совокупность чувств, оценок, отношений к самому себе и другим членам группы, определение своего места в социуме (эмоционально-оценочный аспект);

– как отождествление себя к определенным группам, обществам и формирование соответствующих идеалов, стандартов поведения и своих социальных ролей (познавательно-семантический аспект);

– как реализация в группе и вне ее сформировавшихся мировоззренческих ценностных установок, социокультурных образцов и моделей поведения (деятельностно-практический аспект) [5].

Основу процесса социокультурной идентичности детей 5 **–** 10 лет составляют ценности регионального социокультурного пространства с учетом социальных и культурных факторов, поэтому *основными его механизмами* являются:

– процесс сознательного приобщения старших дошкольников и младших школьников к различным социальным группам и региональным культурам с элементом принятия своей принадлежности к ним [6; 7];

– формирование социокультурной идентичности детей 5 **–** 10 лет происходит на определенном возрастном этапе в различных образовательных учреждениях и культурных региональных сообществах, которые выполняют идентифицирующую, социализирующую, культурологическую и воспитательную функции, так как возможность психолого-педагогического влияния на становление и развитие социокультурной идентичности ребенка обусловлено длительным периодом его пребывания в детском саду, начальной школе, учреждениях дополнительного образования, особенностями взаимодействия субъектов педагогического процесса (между взрослым и воспитанником, между сверстниками), а также воспитательного социокультурного пространства, включающего, в том числе, и культурно-образовательную среду региона.

Социокультурная идентичность детей 5 **–** 10 лет формируется в детских возрастных групповых сообществах и общественных образовательных организациях посредством взаимодействия значимого взрослого (педагога, родителей и др.) и ребенка и во взаимодействии сверстников между собой. Становление и развитие социокультурной идентичности личности ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста возможно только в соответствующем социокультурном пространстве образовательной организации и культурно-образовательной среде региона проживания, в нашем исследовании **–** Ульяновском регионе.

В соответствии с возрастными особенностями, учетом специфики социализации в период старшего дошкольного и младшего школьного возраста нами выделено ценностное содержание социокультурного взросления детей на основе регионального содержания – региональные ценности.

Социокультурная специфика территории характеризуется ее природным и промышленным потенциалом; культурно-историческим наследием, традициями поликультурного региона. Региональные ценности, как элемент развития социокультурной идентичности у детей, мы подразделяем на ценности, которые могут быть представлены идеями известных личностей, их творчеством. К региональным ценностям, оказывающим влияние на идентификацию человека в процессе их познания, принятия оказывает и архитектурный облик города; его исторические постройки, здания. Поскольку именно с ними связаны наиболее значимые исторические события для конкретной области и всей страны в целом. Архитектурное пространство города **–** та действительность, в которой не просто существует формирующаяся личность, это пространство взаимодействия, познания, преобразования.

Среди выделенных нами региональных ценностей (художественно-эстетических, этнокультурных, исторических, природных ценностей родного края) [8] особое внимание в развитии социокультурной идентичности мы отводим этнокультурным. Данный вид культурных ценностей является значимым для нашего поликультурного региона, где традиционно живут рядом представители разных национальностей. Этнокультурные ценности имеют свое конкретное «звучание» в культуре каждого народа, что находит отражение в народном творчестве, народных промыслах, традициях и обычаях. Народные традиции и обычаи вызывают эмоциональный отклик у детей, привлекают своей яркостью и, что особенно значимо, несут общечеловеческие идеи добра, справедливости и взаимопомощи. Народные традиции, народное творчество по своему духу понятно и доступно детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Формирование социокультурной идентичности детей на основе региональных ценностей возможно при следующих, разработанных нами *психолого-педагогических условиях*:

1) учет возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, его интересов и добровольного выбора значимых для него социокультурных практик, групп и сообществ;

2) преемственность формирования социокультурной идентичности детей 5 **–** 10 лет: через установление связи задач, содержания, форм и методов воспитания и обучения, начиная с детского сада и продолжая в начальной школе. Эти образовательные организации, являющиеся первой и второй ступенями непрерывного образования, должны быть тесно связаны между собой как звенья общего целостного развития личности ребенка [9];

3) социальное партнерство, взаимодействие образовательной организации, семьи воспитанников, региональных культурно-образовательных организаций, которое определяется нами как целостный и непрерывный процесс изучения, развития, создания особых условий для самореализации во всех сферах деятельности [10];

4) применение педагогами инновационных технологий и эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социокультурной идентичности личности ребенка. Принципами психолого-педагогического сопровождения являются адаптивность и мобильность, адресность, сочетание прямых и косвенных механизмов сопровождения;

5) обогащение и углубление социокультурного пространства: введение ребенка в мир региональной культуры посредством создания событийной социокультурной творческой среды [11].

Исходя из сущности понятия социокультурная идентичность, анализа основных механизмов ее формирования и выделенных педагогических условий представляется возможным построение *содержательной модели* формирования социокультурной идентичности детей 5 **–** 10 лет в условиях региональной системы образования, включающей в себя системообразующие компоненты: целевой (цель и задачи); организационно-педагогический (педагогические условия формирования социокультурной идентичности детей 5 **–** 10 лет в условиях региональной системы образования), содержательно-деятельностный (программа, технологии, формы, средства, методы, приемы воспитания и обучения), оценочно-результативный (компоненты, критерии и показатели, позволяющие определить уровни сформированности социокультурной идентичности старших дошкольников и младших школьников).

Определяющим механизмом в решении задачи построения модели, отражающей процесс формирования социокультурной идентичности детей в педагогическом процессе, является выбор теоретико-методологической стратегии. Методологической основой разработанной нами модели являются личностно-деятельностный, культурологический и аксиологический подходы. Культурологический подход предполагает учет в образовательной среде дошкольной организации и начальной школы общечеловеческих и региональных ценностей, личностных смыслов, которые позволяют «приблизить» звучание общих ценностей к особенностям восприятия детей 5 **–** 10 лет.

Аксиологический подход определяет построение всего содержания работы по формированию социокультурной идентичности детей на основе ценностного содержания. Личностно-деятельностный подход нацеливает педагогов дошкольных организаций и учителей начальной школы на развитие социальной активности ребенка, применение таких форм и методов работы, которые позволяют не просто принимать знания, но и приобретать их в деятельности самостоятельно или с помощью взрослого. В большей степени соответствуют этой задаче проектный метод обучения, игровая и продуктивно-творческая деятельность. Интеграция разных подходов обеспечивает взаимопроникновение идей, понятий, принципов и формирования разносторонней системы научных знаний [12].

Для оценки результативности процесса формирования социокультурной идентичности нами выделены ее критерии и показатели для старших дошкольников и младших школьников, которые представлены в таблице 1.

Формирование социокультурной идентичности детей 5 **–** 10 лет в условиях региональной системы образования обеспечивает идентификацию ребенка с семьей, образовательной организацией, культурно-региональным сообществом на основе базовых национальных и общечеловеческих ценностей. Освоение и реализация на практике детьми социокультурного содержания своего взросления будет способствовать творческому отношению к своей деятельности и познанию окружающего мира, готовности к диалогу культур, саморазвитию, личностному росту и самоорганизации.

Таблица 1

Критерии и показатели социокультурной идентичности
старших дошкольников и младших школьников

Критерии	Показатели
совокупность чувств, оценок, отношений к самому себе и другим членам группы, определение своего места в социуме (эмоционально-оценочный компонент)	*Старший дошкольник*: эмоционально благополучен; проявляет уверенность в себе, самостоятелен, активен, инициативен; эмоционально откликается на переживания другого; в основном положительно оценивает и принимает других; имеет положительный социальный статус; социально готов к школе
	Младший школьник: доброжелателен по отношению к другим; пытается решить конфликты сам; оказывает помощь другому; умеет дружно, без конфликтов общаться с другими детьми; владеет навыками самоконтроля, саморегуляции; в рамках индивидуальных особенностей достаточно коммуникативен; согласовывает свои действия с действиями других; сдерживает свои негативные проявлении, подчиняет свои интересы интересам других детей; уступает другому; наличие эмоционального переживания успехов или неуспехов в своей группе, ощущение социального комфорта в группе
отождествление себя к определенным группам, обществам и формирование соответствующих идеалов, стандартов поведения и своих социальных ролей (познавательно-семантический компонент)	*Старший дошкольник*: имеет представление об особенностях традиционной национальной культуры своего народа и народов, проживающих рядом; имеет представление об особенностях бытового и семейного укладов, характерных для народов Поволжья; умеет выражать свое отношение к миру добра и зла (постижение народной мудрости, добра, красоты через отождествление себя с персонажами сказок, песен, пословиц, поговорок и т.д.)
	Младший школьник: имеет представление о народных обычаях и традициях региона на уровне эмоционального переживания в обстановке этностудии, игры в коллективных формах; имеет представление об элементарных нравственно-этических нормах традиционной культуры; ориентируются на общечеловеческие ценности (добро, дружба, семья, жизнь, здоровье), проявляет привязанность и уважительное отношение к своей семье, одноклассникам, взрослым, родному городу (селу) и стране; принимает социальные нормы и правила поведения и следует им; владеет способами социокультурного поведения и общения; осознает свою принадлежность к определенной группе/общности и имеет потребность объединяться с данной группой, их представлениями о жизненных ситуациях; умеет вырабатывать мнения о себе как члене данной группы
реализация в группе и вне ее сформировавшихся мировоззренческих ценностных установок, социокультурных образцов и моделей поведения (деятельностно-практический компонент)	*Старший дошкольник*: принимает и умеет соблюдать общепринятые образцы поведения в семье, группе сверстников, в общественных местах, стремиться раскрыть свой внутренний потенциал при коммуникации со сверстниками и значимыми взрослыми, умеет анализировать свое поведение с позиции социально заданных норм и культурных традиций общества.
	Младший школьник: умение осознанно выполнять правила и нормы поведения в конкретной ситуации в соответствии с социокультурными представлениями общества, умение анализировать свои эмоции, чувства и поступки (рефлексия) в свете полученного социального и культурного опыта, умение уважительного взаимодействия и обмена информацией со сверстниками и взрослыми, осознание ценности культурно-исторического наследия региона и страны

Библиографический список

1. Фрейд З. *Психология масс и анализ человеческого «Я»*. Санкт-Петербург: Азбука-аттикус, 2013.
2. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс, 1996.
3. Резник Ю.М. Многогранный образ человека: предпосылки построения конфигуративной модели. *Вопросы социальной теории: Научный альманах*. 2010; Т. IV: Человек в поисках идентичности: 18 – 62.
4. Гужавина Т.А. Социокультурная идентичность региона и региональное гражданское общество. *Молодой ученый*. 2009; № 11 (11): 168 – 170. Available at: http://moluch.ru/archive/11/857/
5. Лескова И.В. Социокультурная идентичность: теоретические и прикладные аспекты. *Социальная политика и социология*. 2007; № 3: 203 – 213.
6. Мамедова Н.М. Социокультурный контекст идентификации личности. *Кавказские научные записки*. 2011; № 1 (6): 149 – 158.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. *Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ, 2008.
8. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Ценностно-смысловые ориентиры дошкольного образования (региональный аспект)*: учебное пособие*. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019.
9. Дормидонтова Л.П. Преемственность творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе ознакомления с фольклором народов Поволжья. *Этническая культура в современном мире*. Чебоксары: Плакат, 2020: 158 – 162.
10. Заббарова М.Г., Дормидонтова Л.П. Педагогическое сопровождение семьи в процессе патриотического воспитания детей в поликультурном регионе. *Научное мнение*. 2016; № 6-7: 29 – 33.
11. Горинская М.Г. Создание единого социокультурного образовательного пространства как одна из приоритетных задач современного образования. *Педагогика: традиции и инновации*. Челябинск: два комсомольца, 2013: 94 – 96. Available at: http://moluch.ru/conf/ped/arhive/98/4652/
12. Ощепкова О.В., Благов Ю.В. *Теоретические основы интегративного подхода в образовательном процессе*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-realizatsii-integrativnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse

References

1. Frejd Z. *Psihologiya mass i analiz chelovecheskogo «Ya»*. Sankt-Peterburg: Azbuka-attikus, 2013.
2. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Progress, 1996.
3. Reznik Yu.M. Mnogogrannyj obraz cheloveka: predposylki postroeniya konfigurativnoj modeli. *Voprosy social'noj teorii: Nauchnyj al'manah*. 2010; T. IV: Chelovek v poiskah identichnosti: 18 – 62.
4. Guzhavina T.A. Sociokul'turnaya identichnost' regiona i regional'noe grazhdanskoe obschestvo. *Molodoj uchenyj*. 2009; № 11 (11): 168 – 170. Available at: http://moluch.ru/archive/11/857/
5. Leskova I.V. Sociokul'turnaya identichnost': teoreticheskie i prikladnye aspekty. *Social'naya politika i sociologiya*. 2007; № 3: 203 – 213.
6. Mamedova N.M. Sociokul'turnyj kontekst identifikacii lichnosti. *Kavkazskie nauchnye zapiski*. 2011; № 1 (6): 149 – 158.
7. Miklyaeva A.V., Rumyanceva P.V. *Social'naya identichnost' lichnosti: soderzhanie, struktura, mehanizmy formirovaniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU, 2008.
8. Zaharova L.M., Kotlyakova T.A. Cennostno-smyslovye orientiry doshkol'nogo obrazovaniya (regional'nyj aspekt)*: uchebnoe posobie*. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich, 2019.
9. Dormidontova L.P. Preemstvennost' tvorcheskogo razvitiya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta v processe oznakomleniya s fol'klorom narodov Povolzh'ya. *`Etnicheskaya kul'tura v sovremennom mire*. Cheboksary: Plakat, 2020: 158 – 162.
10. Zabbarova M.G., Dormidontova L.P. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v processe patrioticheskogo vospitaniya detej v polikul'turnom regione. *Nauchnoe mnenie*. 2016; № 6-7: 29 – 33.
11. Gorinskaya M.G. Sozdanie edinogo sociokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva kak odna iz prioritetnyh zadach sovremennogo obrazovaniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii*. Chelyabinsk: dva komsomol'ca, 2013: 94 – 96. Available at: http://moluch.ru/conf/ped/arhive/98/4652/
12. Oschepkova O.V., Blagov Yu.V. *Teoreticheskie osnovy integrativnogo podhoda v obrazovatel'nom processe*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-realizatsii-integrativnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 37.026.9:75 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-31-33

Gorbacheva D.A., *Doctor of sciences (Pedagogy), Professor, Department of Tourism and physical culture of the Krasnodar state Institute of culture, (Krasnodar, Russia), E-mail: kguki_marketing@mail.ru*
Kostenko E.V., *postgraduate, Education Science and Psychology Department, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: elizabethkost@mail.ru*

CONTENT BASES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ARTISTIC COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE ARTISTS OF MONUMENTAL PAINTING IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY. The article deals with the content basis for the formation of professional and artistic competence of students, future monument artists, at a university. The importance of the theoretical justification of the concept of "formation of professional and artistic competence among future monument artists" and the feasibility of its introduction into pedagogical circulation are associated with changes in professional education, the ideas of modernization of Russian higher education, the need to train highly professional monument artists, capable of creating highly artistic works of monumental art. Therefore, the article presents principles of professional education and how to form professional and artistic competence in students. The authors consider professional training of future monument artists in higher school as a conscious, specially directed, organized process and the result of the formation of professional motivation, the development of a complex of professional knowledge, necessary competencies, the development of the most important professional and personal qualities and the authors' creative manner.

Key words: **professionalism, competence, professional and artistic competence, monument artists, monumental-decorative painting, student, future artist, professional education, monumental art.**

Д.А. Горбачёва, *д-р пед. наук, проф., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: kguki_marketing@mail.ru*
Е.В. Костенко, *аспирант, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: elizabethkost@mail.ru*

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются содержательные основы формирования профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи в процессе обучения в вузе. Важность теоретического обоснования понятия «формирование профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи» и целесообразность его введения в педагогический оборот связаны с изменениями в профессиональном образовании, идеями модернизации российского высшего образования, необходимостью подготовки высокопрофессиональных художников монументальной живописи, способных к созданию высокохудожественных произведений монументального искусства. Поэтому в статье представлены принципы профессионального образования и формирования профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи. Авторы рассматривают профессиональное обучение будущих художников монументальной живописи в высшей школе как осознанный, специально направленный, организованный процесс и результат формирования профессиональной мотивации, освоения комплекса профессиональных знаний, необходимых компетенций, развития важнейших профессионально-личностных качеств и базирующейся на них индивидуальной авторской, творческой манеры.

Ключевые слова: **профессионализм, компетентность, профессионально-художественная компетентность, художник монументальной живописи, монументально-декоративная живопись, студент – будущий художник, профессиональное образование, монументальное искусство.**

На рубеже XX – начала XXI вв. в систему образования был внесен ряд изменений (цели, содержание и пр.) и сформулированы новые задачи: «свободное развитие человека», раскрытие творческого потенциала, развитие самостоятельности, конкурентоспособности, адаптивной мобильности будущих специалистов.

По причине присоединения России к Болонскому процессу и вхождения в единое европейское образовательное пространство вопрос формирования компетенций, определяющих результативность образования, имеет на сегодняшний день первоочередное значение в переосмыслении и реформации системы образования.

Научная проблема, решаемая в данной статье, – это острый дефицит научно аргументированных содержательных основ, методов, принципов формирования профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи.

Исследуя особенности художественно-профессиональной компетентности, мы изучили научные работы по данному вопросу следующих авторов: В.П. Фалько, Т.А. Кравцова, В.А. Варданяна [1; 2; 3]. Обобщая идеи вышеперечисленных ученых о художественно-профессиональной компетентности, мы можем сказать, что их определения сходны, они формулируют такие компоненты художественно-эстетической компетентности, как художественно-эстетические знания, умения и опыт; эстетическая ориентированность, базирующаяся на знаниях и личном чувственном опыте; готовность к художественной, творческой деятельности, созданию своих оригинальных произведений и умению составить эстетическую оценку произведений искусства.

Значимость теоретического обоснования понятия «формирование профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи» и методах, принципах его развития у студентов связаны с изменениями в профессиональном образовании, идеями модернизации российского высшего образования, необходимостью подготовки высокопрофессиональных художников монументальной живописи, способных к созданию высокохудожественных произведений монументального искусства.

Перспективность данного исследования заключается в разработке научно обоснованных инструментов, способствующих формированию в процессе обучения у студентов – будущих художников монументальной живописи способности к самоорганизации, саморазвитию, осознанности, ответственности за выполняемую работу и умения творчески мыслить, выявлять проблему, ставить цель и находить нетривиальный способ ее достижения. Решение данной проблемы помогает повысить эффективность подготовки востребованного, конкурентоспособного, адаптивно мобильного молодого специалиста, в лице которого общество приобретет ресурс для решения задач в области искусства и культуры, актуальных сегодня.

Мы формулируем понятие компетентность у будущих художников – живописцев (монументальная живопись) как готовность решать разнообразные задачи, сумму знаний, умений и навыков, которые необходимы для эффективного решения конкретных задач; способность и готовность личности применять знания, умения и обобщенные методы действий, изученные в процессе обучения, на практике, в профессиональной деятельности, в условиях современной рыночной экономики.

В педагогике у таких авторов, как Н.В. Буланова-Топаркова, С.Д. Смирнов, С.А Батышев, О.А. Думская, А.В. Гапоненко, Ю.П. Ветров, А.Г. Кравченко, Д.А. Горбачева [4 –10] профессиональная подготовка описывается как система профессионального обучения, ставящая целью приобретение компетенций, важных для выполнения специальной работы, в краткие сроки.

Доктор психологических наук В.Г. Ражников говорит о профессионализме как о базе, опоре для творчества [11]. Важно не замкнуться в своей узконаправленной профессиональной сфере и не ограничить свое творческое развитие, которое основывается на профессиональной и на пограничных с ней областях. Мы согласны со словами С.Д. Смирнова, В.М. Ковалевой, изложенными в книге «Педагогика и психология высшего образования»: «Вуз служит не столько для передачи специальных знаний, сколько для развития и воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является и сам специалист. Его как представителя определенной культуры характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.п. Поэтому преподаватель не только передает студенту знания и профессиональные умения, но и приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение» [5, с. 91]. Мы считаем важным сочетание профессиональной подготовки с общим развитием личности. Заслуженный художник России В.В. Папко

говорит об изобразительном искусстве как о «сумме переживаний», где цель автора «переживания донести до зрителя, художник должен быть подготовленным профессионально и быть широко образованным. В картине должны быть художественность, мастерство, цвет, вкус, знания, художественная бравада, страсть, неравнодушие, любовь к предмету и потрясение подвигом, ведущее художника на исполнение долга» [12, с. 70].

На основе традиций образования мы сформулировали следующие принципы профессионального образования и формирования профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи:

1. Принцип системности. Он необходим для разработки содержания образования и включает сведения о сферах деятельности, творческих особенностях и об опыте эмоциональной деятельности, что при построении содержания создает целостность образовательной, воспитательной и развивающей функций образования в соответствии с заказами современного социума.

2. Принцип объединения обучения и профессиональной деятельности студентов, взаимосвязь теории и практики, то есть применение теоретических знаний на практике, в работе над реальным монументальным объектом. Обучение предметам сводится к подготовке и осознанному приобщению обучающихся к работе в профессии художника монументальной живописи. Это можно осуществить, соблюдая следующие условия:

– теоретическая база монументально-декоративного искусства должна применяться на практике;

– в подготовке будущего художника-монументалиста необходимо формировать компетенции, заложенные в государственных стандартах (ФГОС ВО);

– взаимосвязь содержания обучения важно реализовывать по следующему принципу: корреляция компетенций в пределах одной дисциплины и взаимосвязь их со специальными компетенциями.

3. Принцип профессиональной деятельности художника-монументалиста в учебном процессе. Здесь важно понимание первостепенных учебно-производственных целей и подбор пошаговых способов обучения и форм постановки учебного процесса. Принцип моделирования помогает получить информацию для обоснования целей, задач, содержания, ресурсов и способов обучения монументальной живописи, а также с его помощью ведется разработка планов обучения, УМК, программ и учебных пособий.

4. Принцип профессиональной мобильности подразумевает, что обучающиеся в короткие сроки осваивают художественные технологии и новые технические особенности создания монументального произведения, склоны к постоянному повышению уровня своего образования, квалификации. Творческий характер, мобильность взаимосвязаны с широтой кругозора, пониманием проблем в ходе работы и итогов, перспектив будущего развития. В своих психолого-педагогических работах Л.В. Выготский отмечал, что продуктивно то обучение, «которое забегает вперед». Исходя из вышесказанного, полагаем, что важны не только компетенции, которые усвоены на данном этапе, но и те, что которые приобретаются в будущем.

Первостепенная цель обучения монументальной живописи сводится не только к овладению навыками создания монументального произведения, но и к повышению у будущих художников общего культурного и интеллектуального уровней.

Сегодня профессиональное обучение монументальной живописи с вниманием относится к появлению новейших техник и материалов, инновационных технологий и стандартов организации труда при выполнении композиции МДЖ.

5. Принцип систематичности и очередности. Для его реализации необходимо следовать условиям: планирование процесса обучения в соответствие с периодами практической работы: вводного, подготовительного, овладения профессией художника-монументалиста, контрольно-заключительного; закрепление полученных знаний на практике при обязательном соблюдении последовательного, пошагового их формирования; планирование обучения согласно государственным стандартам, фиксирующим комплекс необходимых компетенций; организация учебного материала в целостную систему междисциплинарных связей.

Содержание профессионального образования монументальной живописи сегодня следует целям воспитания и обучения, включая художественно-творческие процессы, которые важно уметь применять.

6. Принцип организации окружающей среды для обучения будущих художников монументальной живописи. Проблема активного влияния на обучение студентов окружающей среды в научной литературе была рассмотрена следующими авторами: Л.С. Выготским, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким и другими. Во время обучения МДИ важнейшую роль играет образовательная среда, приближенная к будущей профессиональной сфере, ее сути.

Доктор педагогических наук Соколов М.В. дает характеристику выпускника-профессионала художественно-графического факультета как творческой личности, осознающей нюансы своего дела и готовой свободно комбинировать, варьировать средствами, находить нестандартные способы для достижения высокого результата [13, с. 194].

Формирование профессионально-художественной компетентности – это педагогически управляемый процесс, зависящий от взаимодействия преподавателя и студента, где интересы и мотивы выступают как движущие силы включения студентов в учебно-творческий процесс, где понятие «профессиональное становление» раскрывается как многоступенчатый процесс, в который входят некоторые этапы: «профессиональный выбор, профессиональное обучение, вхождение в профессию и полная реализация в труде» [2].

Поэтому мы рассматриваем профессиональное обучение будущих художников монументальной живописи в высшей школе как осознанный, специально направленный, организованный процесс и результат формирования профессиональной мотивации, освоения комплекса профессиональных знаний, необходимых компетенций, развития важнейших профессионально-личностных качеств, основывающихся при этом на индивидуальной авторской, творческой манере. Это является процессом, в результате которого развивается профессиональная направленность, приобретается опыт и профессионально-компетентностные качества.

В данной статье были представлены разработанные авторами содержательные основы и инструментарий для формирования профессионально-художественной компетентности у студентов – будущих художников монументальной живописи в процессе обучения в вузе, сформулированы определяющие принципы по их внедрению. Дальнейшие исследования будут заключаться в адаптации разработанных основ на примерах отечественных вузов.

Библиографический список

1. Фалько В.П. *Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2009.
2. Кравцова Т.А. Гуманитарно-художественная компетентность будущего дизайнера. *Известия РГПУ имени А. И. Герцена*. 2008; № 49: 312 – 315.
3. Варданян В.А. Становление в ВУЗе художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов. *Интеграция образования*. 2006; № 2: 123 – 127.
4. Буланова-Топоркова М.В. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
5. Смирнов С.Д. *Педагогика и психология высшего образования*: от деятельности к личности. Москва: Академия, 2005.
6. Батышев С.Я. *О всеобщем профессиональном образовании: Советская педагогика*. Москва: Высшая школа, 1991.
7. Думская О.А. *Специфика обучения живописи студентов педагогических вузов на начальном этапе*. Москва, 2010.
8. Гапоненко А.В. *Основные требования к построению образовательной среды университета при двухуровневой системе подготовки специалистов*. Краснодар: Просвещение-Юг, 2010.
9. Ветров Ю.П., Кравченко А.Г. *Качество профессиональной подготовки в современном вузе: теория и практика управления*: монография. Армавир: АГПУ, 2017.
10. Горбачева Д.А. *Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
11. Ражников В.Г. *Дневник творческого развития* Москва: Мезаппи, 2000.
12. Папко В.Ф., Василенко Е.В., Василенко П.Г., Сичкарь Т.В. Культура и искусство в современной России. *Вестник Института мировых цивилизаций*. Москва, 2019; Выпуск 3: 66 – 72.
13. Соколов М.В. Комплексный характер построения учебных дисциплин специальности художник ДПИ. *Современные тенденции развития декоративно-прикладного искусства и дизайна*: межвузовский сборник научных трудов. Магнитогорск: МаГУ, 2007; Выпуск 2: 75 – 81.

References

1. Fal'ko V.P. *Formirovanie hudozhestvenno-proektnoj kompetencii pedagoga professional'nogo obucheniya v oblasti dizajna*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2009.
2. Kravcova T.A. Gumanitarno-hudozhestvennaya kompetentnost' buduschego dizajnera. *Izvestiya RGPU imeni A. I. Gercena*. 2008; № 49: 312 – 315.
3. Vardanyan V.A. Stanovlenie v VUZe hudozhestvenno-pedagogicheskoj kompetentnosti uchitelya nachal'nyh klassov. *Integraciya obrazovaniya*. 2006; № 2: 123 – 127.
4. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
5. Smirnov S.D. *Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya*: ot deyatel'nosti k lichnosti. Moskva: Akademiya, 2005.
6. Batyshev S.Ya. *O vseobschem professional'nom obrazovanii: Sovetskaya pedagogika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
7. Dumskaya O.A. *Specifika obucheniya zhivopisi studentov pedagogicheskih vuzov na nachal'nom `etape*. Moskva, 2010.
8. Gaponenko A.V. *Osnovnye trebovaniya k postroeniyu obrazovatel'noj sredy universiteta pri dvuhurovnevoj sisteme podgotovki specialistov*. Krasnodar: Prosveschenie-Yug, 2010.

9. Vetrov Yu.P., Kravchenko A.G. *Kachestvo professional'noj podgotovki v sovremennom vuze: teoriya i praktika upravleniya*: monografiya. Armavir: AGPU, 2017.
10. Gorbacheva D.A. *Razvitie tvorcheckogo potenciala ctudentov vuzov kul'tury i ickucctv – buduschih cpecialictov social'no-kul'turnoj deyatel'nocti: akciologicheckij podhod*. Avtoreferat diccertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Mockva, 2009.
11. Razhnikov V.G. *Dnevnik tvorcheskogo razvitiya* Moskva: Mezappi, 2000.
12. Papko V.F., Vasilenko E.V., Vasilenko P.G., Sichkar' T.V. Kul'tura i iskusstvo v sovremennoj Rossii. *Vestnik Instituta mirovyh civilizacij*. Moskva, 2019; Vypusk 3: 66 – 72.
13. Sokolov M.V. Kompleksnyj harakter postroeniya uchebnyh disciplin special'nosti hudozhnik DPI. *Sovremennye tendencii razvitiya dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Magnitogorsk: MaGU, 2007; Vypusk 2: 75 – 81.

Статья поступила в редакцию 01.11.20

УДК 796 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-33-35

Krivykh A.N., *senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: alexander.krivih@yandex.ru*
Mirnyi A.V., *teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: mirn-alexandr@yandex.ru*
Kryzhanovskaia O.O., *senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: k.o.o@ngs.ru*

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF A FUTURE GEODESIST ENGINEER IN DIFFERENT CLIMATIC CONDITIONS. The article considers the impact of climatic and natural conditions on the development of physical properties of geodesist, whose work is connected not only with mental stresses, but also with the transfer of heavy objects. The words "Nature does not tolerate inaccuracies and does not forgive mistakes" belong to Ralph Waldo Emerson, the great thinker and writer of the USA 19th century. That is why, due to the unstable state of the biosphere and non-compliance with its laws, a person often has to pay with his own health if his daily work takes place out-of-doors. It is not difficult to conduct a semblance of nature with the activity of a geodesist, because in its basics it just does not tolerate errors. Repeated inaccuracies of specialists in this sphere occasionally carry not only financial losses, but even the collapse of buildings and structures due to the incorrectly executed complex of geodesic and construction work. Since the activity of the geodesist is strongly connected with the study of a territory, in which the production of work is planned, one of the main disadvantages in this specialty can be considered work in the fresh air. Therefore, it can be concluded that it is because of this reason that people working in this field are most at risk of frequent diseases, including colds. This problem remains especially relevant for the modern geodesist, waiting for solutions.

Key words: **geodesist, endurance, physical training, healthy lifestyle.**

А.Н. Кривых, *ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: alexander.krivih@yandex.ru*
А.В. Мирный, *преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: mirn-alexandr@yandex.ru*
О.О. Крыжановская, *ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: k.o.o@ngs.ru*

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ГЕОДЕЗИСТА В РАЗЛИЧНЫХ КЛИМАТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается влияние климатических и природных условий на развитие физических качеств геодезистов, работа которых связана не только с умственными напряжениями, но и с переносом тяжелых предметов. «Природа не терпит неточностей и не прощает ошибок» – эти слова принадлежат великому мыслителю и писателю США XIX века Ральфу Уолдо Эмерсону. Именно поэтому из-за неустойчивого состояния биосферы и несоблюдения ее законов человеку зачастую приходится платить собственным здоровьем, если его ежедневная работа находится под открытым небом. Нетрудно провести параллель между природой и деятельностью геодезиста, ведь по своей сущности она точно так же не терпит погрешностей. Допущенные неточности специалистов этой сферы влекут за собой не только финансовые убытки, но и обрушения зданий и сооружений из-за неверно выполненного комплекса геодезических и строительных работ. Так как деятельность геодезиста прочно связана с исследованием территории, на которой планируется производство работы, то одним из основных минусов в этой специальности можно считать труд на свежем воздухе. Поэтому можно сделать вывод, что именно по этой причине люди, работающие в данной области, больше всего подвержены риску частых заболеваний, в том числе и простудных. Данная проблема остается особо актуальной для современного геодезиста, поэтому очень важен поиск ее решений.

Ключевые слова: **геодезист, выносливость, физическая подготовка, здоровый образ жизни.**

Работа в неблагоприятных для здоровья условиях предполагает у геодезиста не только наличие особых средств защиты, но и высокого уровня здоровья. В связи с этим можно определить цель данного исследования: выявление основных аспектов повышения выносливости геодезиста в плохих экологических условиях.

Для наиболее полного анализа темы определим ряд задач:

- рассмотреть общие сведения о геодезии как профессии и необходимых навыках и качествах для успешного осуществления рабочей деятельности;
- изучить материал на предмет использования геодезистами специальной одежды и средств защиты при выполнении работ;
- проанализировать литературу по теме развития выносливости при помощи физкультуры и влияния здорового образа жизни на навыки и качества геодезиста, необходимые для работы по специальности;
- провести опрос среди обучающихся СГУГиТ и работающих в сфере геодезии.

Сама профессия геодезиста по своей природе очень изнурительна, а разнообразие объектов для выполнения работ очень велико. Помимо деятельности на различных госпредприятиях, частных фирмах и в НИИ специалистам необходимо осуществлять постоянные разъезды и командировки, сопряженные с ненормированным графиком, а также работой в плохих погодных условиях и в местах с повышенным содержанием опасных для человеческого организма веществ (стройплощадки, цеха, места прокладки газовых, нефтяных труб, шахты, полевые территории с неблагоприятной экологической обстановкой и др.) [1]. Это требует от специалиста не только соблюдения общих мер безопасности, но и применения индивидуальных средств защиты.

Качественную и безопасную для здоровья работу геодезиста довольно трудно представить без средств индивидуальной защиты (СИЗ), которые должен предоставлять работодатель. Одежда и обувь специалиста подбирается в соответствии с видом его работ. Средства индивидуальной защиты направлены на предотвращение или уменьшение действия опасных и вредных производственных и экологических факторов. В соответствии с приказом Министерства труда Российский Федерации от 28.12.2017 г. № 883н «Об утверждении типовых норм бесплатной выдачи специальной одежды, специальной обуви и других средств индивидуальной защиты работникам, занятым на геологических, топографо-геодезических, изыскательских, землеустроительных работах и в картографическом производстве» при осуществлении инженерно-геологических, геофизических, топографо-геодезических и других видов работ в полевых условиях и экспедициях геодезисты и топографы обязаны получать некоторые средства защиты, которые способствуют работе в неблагоприятной окружающей обстановке [2]. Среди них:

- комбинезон для защиты от пыли, механических воздействий и загрязнений;
- костюм, защищающий от нетоксичной пыли;
- щиток защитный лицевой;
- специальная обувь, защищающая от нефти, нефтепродуктов, различных кислот, нетоксичной и взрывоопасной пыли;
- костюм, включающий в себя отдельные предметы, такие как куртка или комбинезон, защищающий от резких перепадов температур.

В своей профессиональной деятельности современному геодезисту приходится претерпевать умственные, психические и физические напряжения, а также иметь повышенную координацию движений. Низкая физическая подготовка геодезиста и медленный темп выполняемой работы может привести к эмоциональному возбуждению, усталости и утомлению и, как следствие, снижению работоспособности и возможному появлению различных заболеваний. Организм геодезиста должен быть устойчив к ненормированному рабочему графику и различным условиям окружающего пространства, в том числе погодным и климатическим явлениям.

Для сохранения здоровья и повышения эффективности работы геодезиста в неблагоприятных условиях можно выделить несколько защитных средств. Среди них:

– развивающие – развитие психических функций при помощи физической культуры и во время обучения в профессиональном учебном заведении;

– обучающие – педагогическое воспитание, направленное на усвоение геодезистом социального опыта о здоровом образе жизни, сохранении и укреплении здоровья и иммунитета;

– корректирующие воспитательные ценности – мотивация, которая направлена на ведение здорового образа жизни, характеризуемая с положительной точки зрения.

Исходя из вышеизложенного становится очевидным, что повысить выносливость можно в основном двумя способами: коррекцией потенциальных отклонений специалиста путем внедрения физической культуры и воздействием на его сознание через пропаганду здорового образа жизни.

Наиболее конкретно физическое воспитание обучающихся с использованием трудовых навыков применяется в профессионально-прикладной физической подготовке (далее – ППФП). ППФП может быть представлена как педагогический процесс, который обеспечивает специальную подготовку физического характера к выбранной профессиональной деятельности. Цель ППФП направлена на воспитание психофизической готовности к тому, чтобы успешно выполнять профессиональные задачи [3]. ППФП может представляться как процесс обучения, позволяющий развивать профессионально полезные двигательные навыки и умения, а также формировать физические и умственные способности, от которых тоже зависит профессиональная деятельность.

Важность включения ППФП в систему образования обусловливается несколькими факторами [4]:

1) время, необходимое на освоение профессиональных навыков и их совершенствование в дальнейшем, зависит от возможностей функций организма, уровня развития и совершенствования физических качеств, навыков и умений. Установлено, что выпускники, которые успешно завершили курс ППФП, в большинстве случаев получают наиболее высокий разряд квалификации по профессии, чем те, кто в виду различных обстоятельств его не смог пройти. Как правило, непрошедшие курс ППФП также имеют низкую адаптацию к различным производственным условиям. Доказано, что человек, имеющий хорошо развитые физические качества, намного быстрее приспосабливается к условиям новой окружающей среды, он легче переносит воздействие неблагоприятных факторов, включая резкие перепады температур, разновидности инфекций, радиацию и т.д.;

2) производительность многих профессиональных видов труда обусловлена физической деятельностью исполнителя, причем не только в области физического труда, но и смешанного характера (интеллектуально-двигательного). К последнему как раз и относится рассматриваемая в исследования профессия – инженер-геодезист;

3) несмотря на то, что проблема предотвращения потенциально опасных негативных влияний на организм среди многих видов специальностей решается многими средствами оптимизации условий труда, в том числе и выдачей СИЗ, упомянутых ранее в статье, тем не менее наиболее важным остается такой фактор, как ППФП;

4) перспектива научно-технического прогресса не освобождает исполнителя трудовой деятельности от совершенствования профессиональных навыков, которые, в свою очередь, неотделимы от физического развития индивида.

Многие из современных профессий требуют мобилизации физических способностей в процессе выполнения трудовой деятельности. Так, углубляясь в сущность работы геодезиста, можно выделить несколько требований, предъявляемых к физическим способностям и навыкам человека. Среди них:

- выносливость, проявляющаяся именно в динамике мышечных напряжений;
- координация движений;
- разновидности навыков двигательной активности;
- устойчивость организма к смене условий окружающей среды;
- самообладание, базирующееся на физической кондиции.

Подобные качества, так называемые прикладные умения и навыки, могут обеспечить осуществление необходимых трудовых операций и безопасность при выполнении различного рода работ. В профессии инженера-геодезиста важным аспектом являются психические качества и способности. В общей физической подготовленности довольно сложно сформировать подобные навыки, поэтому во многих случаях как раз таки и нужны специальные спортивные занятия, то есть ППФП.

Средства ППФП выбираются в зависимости от особенностей специфичности будущей профессиональной деятельности обучающихся. К ним относятся:

1) прикладные физические упражнения (упражнения, с помощью которых вырабатываются необходимые навыки для трудовой деятельности. Для инженера-геодезиста, например, ходьба, бег, метание, передвижение на лыжах);

2) прикладные виды спорта (например, занятия тяжелой атлетикой для знания основ техники поднятия тяжестей);

3) природные факторы, способствующие оздоровлению, и гигиенические факторы (обучение приемам закаливания, а также специальным водным процедурам, необходимым для оздоровительных целей);

4) вспомогательные средства, помогающие обеспечить качество учебного процесса, связанного с ППФП (тренажеры различного рода, специальные приспособления, необходимые при возникновении разнообразных ситуаций, которые могут появляться при реализации профессиональной деятельности).

Также для расширения психофизической подготовки в профессиональном направлении учебное учреждение может организовывать различного рода массовые оздоровительно-физкультурные и спортивные мероприятия, например, соревнования между группами, факультетами, курсами во внутривузовском пространстве, а также мероприятия, направленные на совмещение физической активности и профессиональных навыков [5].

Одним из таких мероприятий является спортивно-геодезическая эстафета, в которой участвуют обучающиеся, проходящие практику на полигоне [6]. Мероприятие включает в себя демонстрацию не только физических навыков, но и профессиональных качеств и умений. Эстафета состоит из нескольких этапов: полоса препятствий, бег 1500 м, пулевая стрельба, геометрическое нивелирование, измерение горизонтальных и вертикальных углов, подтягивание в весе на перекладине, установка палатки и другое. Состязательная встреча проводится не только с целью повышения интереса будущих специалистов к геодезии, но и привлечения их к регулярным занятиям физическими упражнениями для развития выносливости и укрепления здоровья. Команда, выигравшая состязание, получает переходящий кубок, а все участники – памятные призы. Подобные мероприятия могут выступать в роли фактора, мотивирующего будущих инженеров на принятие участия в различных альтернативных событиях спортивной направленности.

Мы решили узнать, как относятся обучающиеся в СГУГиТ к взаимосвязи выносливости в сфере своей профессии и здорового образа жизни. Всего было опрошено 68 респондентов. Большая часть (89% и 71% соответственно) считает, что хорошая выносливость помогает в работе геодезиста, а приобщение к здоровому образу жизни способствует развитию этого качества. На вопрос о том, знают ли опрошенные реальные случаи профессиональных заболеваний специалистов, работающих под открытым небом, вследствие плохой экологической обстановки и погодных условий, 46% респондентов ответило о заболеваниях позвоночника и суставов. 13% обучающихся указало в этом списке болезни сердца, сосудистой системы, а также некорректируемое снижение зрения и респираторные заболевания. Более половины опрошенных (64%) считают целесообразным привлечение студентов к мероприятиям, связанным с оздоровлением организма. 46% выразило надежду на увеличение в университете количества подобных спортивных событий.

На основе полученных данных подведен итоговый результат: большинство респондентов положительно относятся к развитию выносливости через культурно-оздоровительные мероприятия и выражают надежду на увеличение их количества.

Таким образом, подобные мероприятия действительно помогают обучающимся профессии геодезиста в развитии своих физических качеств, которые не только повысят производительность в будущем при выполнении работ, но и уберегут от возможного возникновения различных заболеваний из-за плохой экологической обстановки и погодных условий. Здоровье специалиста в этой сфере играет немалую роль, поэтому так важно укреплять его. Считаем, что в университете должна проводиться пропаганда здорового образа жизни и осуществляться внедрение в учебный процесс различных культурно-оздоровительных мероприятий (наподобие спортивно-геодезической эстафеты), поскольку приобретенные спортивные навыки повысят функциональные способности будущих инженеров, необходимые в профессиональной деятельности, что, несомненно, является огромным плюсом.

Библиографический список

1. Где работает геодезист? *Медиаколледж. Обучение и образование*. Available at: https://medcollege5.ru/rabota-i-zarplata/gde-rabotaet-geodezist.html
2. Обзор типовых норм выдачи СИЗ. *Блог-инженера.РФ*. Available at: https://блог-инженера.рф/oxrana-truda/типовые-нормы-выдачи-siz-883н.html
3. Максимович В.А., Коледа В.А., Городилин С.К. Организационно-методическое обеспечение физического воспитания студентов на основе видов двигательной активности. *УО ГрГУ имени Янки Купалы*, 2012.
4. Суворов Ю.А., Платонова В.А. *Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПб ГУИТМО, 2006. *Профессионально-прикладная физическая подготовка. Инженерно-строительный институт СФУ*. Available at: http://isi.sfu-kras.ru/sites/is.institute.sfu-kras.ru/files/Kurs_5_PROFESSIONALNO-PRIKLADNAYa.pdf
5. *Спортивно-геодезическая эстафета. СГУГиТ*. Available at: https://sgugit.ru/events/sports-and-geodetic-relay/

References

1. Gde rabotaet geodezist? *Mediakolledzh. Obuchenie i obrazovanie*. Available at: https://medcollege5.ru/rabota-i-zarplata/gde-rabotaet-geodezist.html
2. Obzor tipovyh norm vydachi SIZ. *Blog-inzhenera.RF*. Available at: https://blog-inzhenera.rf/oxrana-truda/tipovye-normy-vydachi-siz-883n.html
3. Maksimovich V.A., Koleda V.A., Gorodilin S.K. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie fizicheskogo vospitaniya studentov na osnove vidov dvigatel'noj aktivnosti. *UO GrGU imeni Yanki Kupaly*, 2012.
4. Suvorov Yu.A., Platonova V.A. *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPb GUITMO, 2006. *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka*. *Inzhenerno-stroitel'nyj institut SFU*. Available at: http://isi.sfu-kras.ru/sites/is.institute.sfu-kras.ru/files/Kurs_5_PROFESSIONALNO-PRIKLADNAYa.pdf
5. *Sportivno-geodezicheskaya `estafeta. SGUGiT*. Available at: https://sgugit.ru/events/sports-and-geodetic-relay/

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 371.398 + 371.261 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-35-40

Kudryavtsev N.G., *Cand. of Sciences (Engineering), senior researcher, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: ngkudr@mail.ru*
Temerbekova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

RESEARCH OF APPROACHES FOR EVALUATING EFFICIENCY OF THE PROJECT INTERFACES METHOD WHEN USING IT IN PROCESS OF ADDITIONAL ENGINEERING EDUCATION AND CHILDREN'S TECHNICAL CREATIVITY. The article is dedicated to investigations of conditions and possibilities to form project teams, the structure and composition of which are the basic components that affect the efficiency of using the method of project interfaces when introducing a project approach into the process of additional engineering education and children's technical creativity. The work is based on a brief analysis that shows the increasing role of engineering education and new educational solutions that allow one to gain practical experience in the field of engineering training based on a brief analysis of technological challenges faced by a modern person in the world of information technology around him, the article shows the increasing role of engineering education and new educational solutions that allow one to gain practical experience in the field of engineering training. The authors introduce the method of project interfaces developed at Gorno-Altaisk State University. The article presents the history and background for the emergence of research that studies the typology of personality (according to C. G. Jung) which served as the basis for models used in socionics (Russia and neighboring countries) and typology (the United States of America and other Western countries). The article shows the idea of forming a model of the type informational metabolism (TIM) of a person. The article considers and analyzes the linear (MBTI – Myers–Briggs type indicator) and dichotomous approaches to the construction of socionic and typological tests. The analysis of the possibility of finding correspondences between microgroups of project teams formed according to the principles of building socionic quadras in the model of intertype relations and project modules obtained as a result of decomposition of the main project in accordance with the requirements of the method of project interfaces is carried out.

Key words: **educational process, project approach, method of project interfaces, type of informational metabolism of personality, project team, tests.**

Н.Г. Кудрявцев, *канд. техн. наук, ст. науч. сотр. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: ngkudr@mail.ru*
А.А. Темербекова, *д-р пед. наук, проф., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТНЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ ПРИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай, проект «Исследование эффективности использования метода проектных интерфейсов при внедрении проектного подхода в систему подготовки инженерных кадров и специалистов в области искусственного интеллекта в Республике Алтай» № 20-413-040003 р_а

В статье исследуются условия и возможности формирования проектных команд, структура и состав которых являются базовыми составляющими, влияющими на эффективность использования метода проектных интерфейсов при внедрении проектного подхода в процесс дополнительного инженерного образования и детского технического творчества. На основе краткого анализа технологических вызовов, с которыми сталкивается современный человек в окружающем его мире информационных технологий, показана возрастающая роль инженерно-технического образования и новых образовательных решений, позволяющих получать практический опыт работы в области инженерно-технической подготовки. Далее авторы излагают основные идеи метода проектных интерфейсов, разработанного в Горно-Алтайском государственном университете. В статье представлена история и предпосылки возникновения исследований, изучающих типологию личности (по К.Г. Юнгу), послуживших основой для моделей, используемых в соционике (Россия и страны ближнего зарубежья) и типоведении (Соединенные Штаты Америки и другие западные страны). Показана идея формирования модели типа информационного метаболизма личности (ТИМа). Рассмотрены и проанализированы линейный (ИТМБ – индикатор типов Майерс-Бриггс) и дихотомический подходы к построению соционических и типологических тестов. Проведен анализ возможности нахождения соответствий между микрогруппами проектных команд, сформированными по принципам построения соционических квадр в модели интертипных отношений и проектных модулей, полученных в результате декомпозиции основного проекта в соответствии с требованиями метода проектных интерфейсов.

Ключевые слова: **образовательный процесс, проектный подход, метод проектных интерфейсов, тип информационного метаболизма личности, проектная команда, тесты.**

Современные люди уже привыкли к тому, что наука и технологии, внедренные на производстве, в военной сфере, в здравоохранении, на транспорте, в добывающих и перерабатывающих отраслях, в энергетике определяют темпы развития этих отраслей. Но все это для простого человека является своеобразной виртуальной реальностью, с которой он практически не сталкивается. Однако в последние время количество «встреч» обычного человека с новыми технологиями в повседневной жизни растет год от года. Это связано в первую очередь с развитием информационных технологий и появлением различных торговых и транспортных информационных сервисов, позволяющих забыть, что такое очереди в билетных кассах и торговых супермаркетах. За рубежом во многих магазинах уже сейчас вместо продавцов используются торговые автоматы, не говоря уже о специализированных интернет-магазинах или целых торговых интернет-порталах. Практически в любом регионе человек, запланировавший поездку на такси, может подобрать для себя удобный маршрут, персональную машину и водителя. Сервисы умного дома позволяют создавать не только микроклимат в жилых помещениях, но и делать на порядок эффективнее системы безопасности и энергообеспечения жилья. Причем новые технологии получили сейчас такой уровень доступности, что многие реально работающие проекты могут быть созданы даже руками самих пользователей в рамках так называемых (DIY- Do-It-Yourself) проектов. Вместе с тем новый технологический уклад общества ставит перед многими людьми целый ряд проблем.

Во-первых, от меняющихся технологий нельзя оставаться в стороне. Например, дисковые телефоны или кассетные и катушечные магнитофоны, которыми активно пользовалось старшее поколение, уже ушли в далекое прошлое. Даже кнопочные сотовые телефоны постепенно исчезают с рынка, а чтобы позвонить «по смартфону», надо совершить такую последовательность «пальцевых» движений, которую вряд ли угадал бы пользователь из «восьмидесятых» прошлого века. Многим киноманам из прошлого могло бы показаться странным, что сейчас уже не надо спешить к «голубому экрану», все можно посмотреть в записи, если надо, то можно «остановить телевизор», поговорить по телефону, а затем продолжить просмотр. Бытовая техника становится интеллектуальной, меняется система платежей, средства передвижения, тот же современный автомобиль

просто не заведется, если не пристегнут ремень или неплотно закрыт багажник. Многие профессии просто перестают существовать из-за того, что труд заменяют либо роботы, либо компьютеры. Даже те профессии, без которых, казалось бы, не сможет работать предприятие (многочисленные учетчики, расчетчики, бухгалтеры, кладовщики), постепенно заменяются компьютерными программами.

Во-вторых, если самим не принимать участие в создании инновационных технологий, то можно попасть в такую ситуацию, что даже не будешь знать, как станешь заложником разработчика программы или технической системы. Может случится так, что в нужный момент не сможешь воспользоваться собственным автомобилем, включить свет в своем «умном» доме, просто открыть дверь в туалет или распахнуть окно, которые запрограммированы определенным образом.

Ценность знаний и умений в технократическом обществе повышается в разы, и для того, чтобы получать эти знания, затрачивается очень много средств и времени. Чтобы не отставать от общего потока развития, в первую очередь необходимо научиться создавать новые знания и новые технологии существенно быстрее, чем это делалось раньше. Самая важная и злободневная из стратегических задач экономики России – это сокращение длины жизненного цикла новых технологических разработок.

В системах образования многих стран ведется постоянный поиск новых подходов, позволяющих ускорять и делать более эффективным образовательный процесс. Одним из таких «новых» подходов, который известен уже на протяжении почти ста лет, но до сих пор еще не стал образовательным стандартом, является проектный подход к образовательному процессу. Принято считать, что использование проектного подхода в образовательном процессе связано с именем Уильяма Килпатрика – американского педагога, автора статьи «Метод проектов», которая вышла в свет в 1918 году и стала одной из самых читаемых работ по педагогике начала двадцатого века [1]. В «Методе проектов» автор предлагал такую систему занятий, которая позволяла бы учащимся получать знания и овладевать умениями по ходу выполнения ряда усложняющихся и заранее спланированных практических заданий. Идеи, которые излагались в упомянутой выше статье, были изначально выдвинуты учителем У. Килпатрика Джоном Дьюи, который выделял у участника учебного процесса несколько состояний: «предположение», «интеллектуализация», «ведущая идея», «рассуждение». Переходя от одной стадии к другой, ребенок должен был «обнаружить» проблему, сформулировать «стратегию» ее решения и провести проверку «практического подтверждения» правильности своей гипотезы.

Современная реализация проектного подхода в образовательных системах разных стран весьма разнообразна [2] и зависит от многих факторов: специфики области образовательного процесса, возраста учащихся, объема средств, которые затрачиваются на подготовку и реализацию. Одной из таких реализаций проектного подхода является метод проектных интерфейсов, разработанный сотрудниками Горно-Алтайского государственного университета [3].

Цель данной работы заключается в исследовании условий и возможности формирования проектных команд, структура и состав которых являются базовыми составляющими, влияющими на эффективность использования метода проектных интерфейсов при внедрении проектного подхода в процесс дополнительного инженерного образования и детского технического творчества.

Результаты и обсуждения. Классическим образовательным системам с каждым годом становится все сложнее справляться с возрастающим потоком специальных знаний и умений, которыми должны обладать современные специалисты в области разработки инженерных робототехнических систем, технологий обработки больших данных, искусственного интеллекта и т.п. Зачастую просто не хватает аудиторных часов, необходимых для овладения практической стороной вопроса и закрепления полученных практических навыков и умений. Развитие информационных технологий практически на глазах меняет рынок образовательных услуг. Если раньше для того, чтобы найти какую-то справочную информацию или просто для подготовки к курсовой работе или экзамену, необходимо было идти в библиотеку и просиживать часы в читальных залах, то сейчас практически «любая» информация находится в «кликовой» доступности. Поисковые системы, свободно распространяемые онлайн-библиотеки, образовательные ресурсы на YouTube-каналах предоставляют всем желающим свои сервисы, и как бы не пытались различные провайдеры зарабатывать на доступе к информации, возможностей ее бесплатного получения, в том числе и в виде качественных образовательных продуктов или лекционного материала, становится все больше и больше.

В смысле «виртуализации» классическое практико-ориентированное образование заметно «отстает» от лекционных курсов. Безусловно, существуют успешные попытки замены лабораторных и практических работ занятиями с различными, в том числе и онлайн эмуляторами и тренажерами, однако на текущий момент современные симуляторы, особенно широко доступные и недорогие, еще очень далеки от идеала.

Многие специалисты, особенно получившие опыт онлайн-работы на «удаленке», практически единодушно сходятся во мнении о том, что если лекционные курсы еще можно изучать и осваивать в «удаленном» режиме или по схеме индивидуального «самообразования», то практические занятия по физике, химии, электронике, медицине, где объект исследования надо «ощущать руками», пока еще никто не научился полноценно заменять удаленным вариантом взаимодействия с учащимися.

Следует обратить внимание на еще один немаловажный аспект «реального» образования, который очень сложно и небезопасно, с точки зрения социального общественного здоровья, заменять на дистанционный режим обучения. Это необходимость обычного социального общения, в первую очередь это касается подростков. Поскольку человек – это «существо общественное», то исключение его из системы общественных связей и взаимодействий, особенно в детском возрасте, и обеспечение изоляции от общения с «себе подобными» (даже при наличии виртуальных связей) может оказать необратимое влияния на психику и на всю его будущую жизнь. Поэтому исключить «коллективные версии» практических и лабораторных работ из процесса обучения нельзя, можно лишь попробовать интенсифицировать этот процесс. Одним из способов такой интенсификации и является использование проектного подхода в образовательном процессе.

В случае применения проектного подхода в образовательном процессе необходимо отметить три важные его составляющие: междисциплинарность, работу в команде, раскрытие творческого потенциала участников проекта.

Прежде чем перейти к более подробному обсуждению проектных команд и метода проектных интерфейсов, который является одним из вариантов реализации проектного подхода, желательно определиться с тем, что же понимается под проектом, который и является основой проектного образования.

Рассмотрим опыт проведения ШГК (школ главных конструкторов), которые организовывались на протяжении нескольких лет в различных регионах России сотрудниками АФК «Система» с участием специалистов Института Шифферса [4]. Приведенные ниже в таблице характеристики и определения из области проектной работы взяты из интервью Ю.В. Громыко, которое он дал для программы «Лифт в будущее» [5]. В качестве основного тезиса представленных ниже высказываний можно отметить, что многогранность проектной работы подразумевает коллективное творчество.

<table>
<tr><td>Всегда движется от проблемы; является ответом на проблемную ситуацию</td><td>В итоге должен быть конкретный результат – продукт, который кому-то нужен для определенной цели</td><td>Это командная форма работы; лучший способ научить людей взаимодействовать конструктивно и с пользой</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Это организационная структура; создаваемый продукт должен учитывать набор социальных позиций людей, которые его будут использовать</td><td>ПРОЕКТ</td><td rowspan="2">Требует привлечения экспертов;
на каждом из этапов реализации проекта необходим квалифицированный сторонний взгляд</td></tr>
<tr><td>Это форма профориентации;
узнать опытным путем, как устроена та или иная профессиональная отрасль – естественные составляющие работы над любым проектом</td></tr>
</table>

Поскольку образовательный процесс как в области среднего, так и высшего образования – это достаточно затратная сфера деятельности, то государство как главный инвестор и родители как главные интересанты (лица, заинтересованные в результате) вправе задавать вопросы, касающиеся эффективности своих вложений. Хотя инвестиции в образование считаются долгосрочными, и прямой «сиюминутной» отдачи от них никто не ждет, но все же исследование эффективности используемых в процессе образования технологий важно и напрямую влияет на качество образования.

Одним из классических вариантов оценки эффективности или, скорее, результативности той или иной образовательной технологии или просто прочитанного курса лекций и практических занятий заключается в выполнении нескольких контрольных «срезов» знаний. Обычно «срезы» проводятся перед началом курса, в середине учебного процесса и по окончании последнего.

Если большинство обучающихся демонстрируют статистически значимый рост некоторых количественных показателей, например, количество правильно решенных примеров или количество правильных ответов на вопросы, то считается, что студенты или школьники «чему-то научились». «Срезы», как правило, составляются из контрольных вопросов по изучаемой тематике и решения типовых задач. При составлении контрольных «срезов» существует несколько моментов, на которые стоит обратить внимание.

Предметы в школах и читаемые курсы в высших учебных заведениях условно можно разбить на классические (изучаются многими поколениями студентов или школьников: математика, физика, химия, биология) и новые (которые должны соответствовать быстро меняющимся технологиям: электроника, программирование, микроконтроллерные системы управления, обработка больших данных, искусственный интеллект и т.п.). Если фонды оценочных средств для классических дисциплин уже можно считать устоявшимися и проверенными временем, позволяющими достаточно адекватно оценивать качество обучения и «количество» полученных знаний, то в инженерно-технических направлениях все обстоит гораздо сложнее. Сложно по результатам тестирования оценить, умеет ли человек программировать, определить, до какой степени увеличились у обучаемого знания, умения, навыки в области схемотехники или микроэлектроники.

Специалист, работающий в данных областях, с уверенностью скажет, что умение запоминать верные шаблонные ответы на тестовые вопросы или навыки, например, в вычислении «количества информации, содержащегося в сообщении» или способность к аккуратному рисованию блок-схем алгоритмов для простеньких программ из школьника или студена программиста даже начального уровня еще не делают.

Во многих случаях в классическом образовании проверка уровня знаний, по сути, означает проверку способности запомнить некий набор фактов либо приемов (методик), используемых при решении тех или иных задач, при этом идеи, лежащие в основе предлагаемых решений, в большинстве своем остаются «за кадром». В лучшем случае успешное прохождение тестов и контрольных работ является показателем того, что человек способен самоорганизоваться (что само по себе, конечно, тоже неплохо). Ведь для того чтобы запомнить достаточно большое количество фактологических данных или же понять структуру их организации, нужны определенные, а порой и нетривиальные способности. Однако отличные «фактологические показатели» обучаемых отнюдь не говорят о том, что он обладает компетенциями в области изучаемого предмета (хотя вопрос этот весьма неоднозначен, и его обсуждение в данный момент не входит в рамки нашей работы). В подтверждение сказанным выше словам можно привести многочисленные примеры, когда даже студенты, успешно сдавшие экзамен или зачет по какому-то предмету, не могут применить эти «полученные знания» уже в следующем семестре при изучении других дисциплин.

С другой стороны, каждый человек в своей жизни сталкивался с такой ситуацией, когда в школе или вузе кто-то особенно не блистал своими «знаниями» (скорее оценками), часто этого человека просто не замечали, а, придя на производство или в науку, он становился незаменимым специалистом и добивался неплохих, а иногда и выдающихся результатов в своей области. Подобное «преображение» объясняли тем, что в школе или на первом курсе ему было просто неинтересно, и заложенный потенциал не мог реализоваться полностью. Возникает вопрос: каким же образом оценить не только заложенный в человеке потенциал, но и степень его «задействованности» в процессе обучения? Хотелось бы получить ответ на этот вопрос с точки зрения использования творческого потенциала обучающихся.

Следует отметить, что подобные исследования уже проводились ранее. Они продолжают проводиться в наше время, а одним из первых исследователей в этой области стал австрийский психолог К.Г. Юнг, опубликовавший в 1921 г. одну из своих работ, в которой говорилось, что *с рождения мы должны развивать в себе заложенные природные предпочтения, а не пытаться их изменить.*

Можно сказать, что концептуально Юнг считал, что человек должен стремиться найти свое предназначение в тех сферах деятельности, которые ему наиболее интересны, и работать и развиваться в тех областях, где это у него лучше всего получается. Молодые люди, особенно их родители, не должны стремиться соответствовать критериям общественной значимости (порой таким изменчивым) и всеми силами пытаться овладеть той или иной профессией, считающейся престижной в конкретный момент в «высоком» обществе.

Юнг попытался систематизировать предпочтения, о которых он говорил, в качестве классификационных шкал при этой систематизации по «преобладающей установке» им были выделены интроверсия и экстраверсия, а в качестве классификации по «преобладающей функции» – пары: мышление и чувство, ощущение и интуиция. Приче для характеристики личности выбор в каждой паре той или иной функции или классификационной шкалы являлся взаимоисключающим.

В нашей стране (в Советском Союзе) в шестидесятые годы двадцатого века основные идеи и принципы юнговской типологии личности разрабатывала литовская исследовательница Аушра Аугустинавичуте. Она выдвинула законченную концепцию построения типов личности (типов информационного метаболизма, или ТИМов), которая получила название соционика. Соционическая концепция, в рамках которой используется понятие информационного метаболизма (обмена информацией), была предложена исходя из тех соображений, что любое взаимодействие с внешним миром, в том числе и с другими людьми, можно представить с точки зрения обмена информацией. Согласно соционической модели, психика разных людей может быть описана в виде одного из шестнадцати возможных вариантов восприятия и обработки информации, т.е. в качестве базовой гипотезы лежит предположение о том, что в каждом человеке преобладает (сильнее развита) какая-то одна часть (полюс) каждой из перечисленных выше шкал. Другими словами, человек не может быть одновременно интровертом или экстравертом, интуитивом или сенсориком, этиком или логиком, рационалом или иррационалом.

Многочисленные исследователи и авторы данной работы, основываясь на результатах собственных наблюдений, отмечают, что люди, относящиеся к одному и тому же ТИМу, демонстрируют достаточно типичное поведение в тех или иных ситуациях, а также имеют похожую мотивацию при решении определенных задач. В работе [6] авторы приводят удачную аналогию, отмечая, что соотношение ТИМа и личности некоторым образом напоминает соотношение скелета и живого человека. ТИМ при этом рассматривают как некий психологический каркас – скрытую часть человеческой психики. Его сложно увидеть «невооруженным взглядом», но именно он определяет многие характерные поступки, предпочтения и варианты взаимодействия между людьми.

Результаты современных исследований в этой области показывают, что работа в производственном коллективе, взаимодействие в семье, даже простое общение на улице тем эффективнее и комфортнее, чем наиболее адекватное место занимает тот или иной человек (ТИМ) в информационном потоке, «возбуждаемом» при взаимодействии между различными людьми. О том, как попытаться определить это место, мы поговорим ниже, а пока хотелось бы еще несколько слов сказать о процессе передачи и восприятии фактологической информации, который происходит в процессе обучения.

Работа с фактологическими «знаниями», наличие которых проверяемо при помощи тестов и типовых задач, можно сравнить с *кинетической энергией в физике, т.е. с энергией движения* (передачи и получения), информационных потоков. Степень успешности реализации такого движения или перемещения информационных потоков от человека к человеку можно оценить условно по «количеству движения» – например, по количеству решенных на контрольных «срезах» типовых задач или правильно данных ответов на контрольные вопросы. Другими словами, мы хотели бы предложить при оценивании эффективности технологий, используемых в образовательном процессе, назвать *кинетической эффективностью* процесса обучения выявленную (оцененную посредством тестов и типовых задач) способность обучающегося воспринимать как фактологическую информацию, так и различные структурные и формальные зависимости.

В случае, когда человек занят «своим делом», проявляет к задаче подлинный интерес, пытается получить нестандартные решения, идет к решению творческим путем, который требует гораздо более длительного времени, нежели написание контрольной работы, то такой путь больше похож на высвобождение потенциальной, накопленной энергии, которая до определенного момента никак себя не проявляла. Мы предлагаем назвать *потенциальной эффективностью* процесса обучения выявленную и усиленную способность человека заниматься «своим» делом, используемую при решении преимущественно творческих задач из области, наиболее характерной именно для этого человека, то есть данный показатель должен быть тем выше, чем более «своим» делом занят человек.

Проявление внутреннего потенциала человека, связанное с потенциальной эффективностью, инициировать бывает гораздо труднее, не говоря уже о количественной оценке «успешности» такого процесса инициирования, нежели научить запоминать фактологические данные. Опыт показывает, что за счет своей междисциплинарности, многоплановости, наличия возможностей для реализации творческих идей, проектный подход можно назвать одним из способов «пробуждения» такой *потенциальной энергии* в обучающемся и повышения *потенциальной эффективности* процесса обучения.

Косвенным подтверждением того, что проектный подход «работает» на выявление скрытого внутреннего, заложенного природой потенциала является финансирование «серьезными» компании подготовки и проведения различных мероприятий, связанных с использованием проектного подхода, например, хакатонов (проектных олимпиад или проектных конференций), проектных сессий во время «Школ главных конструкторов» и т.п., на которых способности, в том числе и скрытые, потенциальных будущих сотрудников своей компании работодатель может изучить не «на словах» (при заслушивании докладов или представлении презентаций), а на деле – в процессе работы над проектами.

На первый взгляд, все финансовые вложения от участвующих в подобных мероприятиях фирм-спонсоров выглядят как благотворительные, однако в будущем получение грамотного специалиста, а то и целой команды специалистов, которых можно «обнаружить» на таких «технологических тусовках», окупает проведение подобных мероприятий многократно.

По данному поводу один из экспертов, занимающихся продвижением инновационных продуктов на IT-рынках стран ближнего и дальнего зарубежья, сказал, что «найти деньги, чтобы вложить в идею, – это сейчас не проблема; найти идею, в которую можно инвестировать средства, сложнее, но также не является нерешаемой задачей, однако найти людей (команду), которые могут реализовать хорошую идею, – это огромная проблема».

Одной из технологий, позволяющих наряду с проектным подходом «искать» и людей, и создавать из них команды, является метод проектных интерфейсов [3; 7; 8], о котором идет речь в данной работе.

Идея метода проектных интерфейсов проста и направлена на то, чтобы максимально адекватно использовать потенциальную эффективность обучающегося. Суть метода можно объяснить достаточно легко. Перед тем, как приступить к проектной работе, мы должны определенным образом модифицировать сам процесс работы над проектом.

1. Сначала мы должны декомпозировать сложный проект («простых» проектов в проектной работе быть не должно) таким образом, чтобы его можно было представить в виде суперпозиции (сочетания) проектных модулей или минипроектов. «Законченность» или «инкапсулированность» каждого такого проектного модуля еще перед началом работ должна быть оговорена и определена в виде протоколов или правил межмодульных «взаимодействий». Возможность такой декомпозиции, если создаваемый проект является системой, следует из законов теории систем и системного анализа («каждую систему можно декомпозировать на относительно независимые подсистемы, реализующие подцели основной цели разрабатываемой системы», «каждая система является частью или подсистемой какой-то системы более высокого порядка или метасистемы») [9].

2. Команду, работающую над проектом, следует подбирать, исходя из ТИМов – типов информационного метаболизма личности. В команде должны быть одна или несколько полноценных квадр. Если же формирование полноценных квадр при таком подборе в силу каких то причин невозможно, то участников командной работы необходимо, не акцентируя на этом внимания, разделить на подгруппы (микрогруппы), исходя из предполагаемого отсутствия конфликтных или асимметричных интертипных отношений [10].

3. Для работы над каждым проектным модулем должна быть «назначена» (подведена) наиболее подходящая проектная микрогруппа, исходя из принадлежности к той или иной квадре и предполагаемой профессиональной ориентации этой квадры.

Другими словами, целевой проект декомпозируется таким образом, чтобы каждой микрогруппе из проектной команды досталась своя, наиболее соответствующая ей часть проектной работы.

По нашим оценкам, подобранная и переконфигурированная правильным образом проектная группа должна иметь показатели эффективности (время и качество реализации проекта) значительно боле высокие, чем группа, сформированная случайным образом.

Можно сказать, что при подобном подходе основным показателем эффективности метода проектных интерфейсов будет не наличие остаточных знаний по каким-либо предметам или «метапредтметам», а потенциальная возможность и степень полноты ее реализации по наиболее адекватному выявлению и размещению **«**на своем**»** месте каждого участника проектной команды.

Таким образом, на эффективность реализуемого метода проектных интерфейсов влияет адекватность определения типа информационного метаболизма всех участников проектных команд. Остановимся на этом вопросе подробнее.

При определении типа информационного метаболизма личности, как уже было сказано выше, необходимо определить предпочтения, соответствующие четырем шкалам: рациональность – иррациональность; логика – этика; интуиция – сенсорика; интроверсия – экстраверсия. Одним из подходов, позволяющим это сделать, является использование индикатора типов Майерс-Бриггс (ИТМБ) [6], хотя, как пишут авторы, его максимально эффективно могут применять только профессионалы. Данный индикатор, по мнению разработчиков, проверенный десятилетиями, – наиболее надежный способ определить наши предпочтения.

Разработчики определителя типов отмечают, что при знакомстве с утверждениями, по которым выявляются те или иные предпочтения, исследуемый может увидеть, что с некоторыми из этих утверждений он полностью согласен, с некоторыми частично, а с некоторыми не согласен вовсе. При этом может быть полное согласие с некоторыми утверждениями, касающимися экстравертов, и с некоторыми, которые касаются интровертов. Возможно, то же самое будет наблюдаться и с предпочтениями по рациональности – иррациональности, логике – этике, интуиции и сенсорике. Это вполне нормально, поскольку речь идет именно о предпочтениях, и в каждом из нас есть немного экстраверсии и немного интроверсии и т.п., а типоведение (соционика) лишь определяет, какую из альтернатив вы предпочитаете использовать.

При линейной форме использования утверждений по исследуемым шкалам результирующее решение принимается по конечным суммам положительных отметок, которые получились при анализе предпочтений по каждой из четырех шкал.

Рассмотрим некоторые примеры таких «шкальных» утверждений.

Если вы экстраверт, то, вероятно, знаете множество людей и многих из них считаете близкими друзьями. Сначала говорите, а потом думаете. Вам нравится жить и действовать в окружении множества людей. Легко знакомитесь и заводите разговор, одинаково открыты с приятелями и незнакомцами, хотя иногда несколько подавляете собеседника. Предпочитаете генерировать идеи в группе, а не самостоятельно. Вас сильно утомляют долгие размышления, которыми вы не можете поделиться с другими. Считаете, что слушать тяжелее, чем говорить [6].

Если вы интроверт, то, вероятно, обдумываете мысль, прежде чем ее высказать, и хотели бы, чтобы другие поступали так же. Получаете удовольствие от тишины и спокойствия, когда вы одни. Согласны вы с этим или нет, другим вы можете казаться замкнутым и задумчивым. Любите отмечать праздники и памятные даты наедине с одним близким человеком или в узком кругу хороших друзей. Вас возмущает, когда кто-то опережает вас, «выскакивая вперед» и говорит то, что вы как раз собирались сказать. Предпочитаете, чтобы вас не перебивали, когда вы высказываете свои мысли и чувства, и обеспечиваете такую возможность другим в надежде, что они ответят вам тем же, когда придет ваш черед говорить [6].

Если вы сенсорик, то, вероятно, предпочитаете конкретные ответы на конкретные вопросы. Вы недовольны, когда на вопрос «который час?», вам отвечают не «три сорок пять», а «около четырех» или «пора выходить». Любите сосредоточиться на том, что делаете в данный момент, и обычно не задумываетесь, что будет дальше. Вы предпочитаете делать что-либо, а не раздумывать об этом. Получаете наибольшее удовольствие от работы, дающей ощутимый результат. Вы, скорее, займетесь уборкой своего рабочего кабинета, чем будете размышлять о перспективах своей карьеры. Вы считаете, что незачем чинить, пока не сломалось. Вам нравится, когда информация излагается последовательно, а не хаотично. Вас удивляют люди, которые много времени проводят в мечтах и фантазиях. Вы читаете журналы от начала до конца и не понимаете, когда кто-то открывает их посередине, выбирая, что ему больше нравится. Вы с радостью погружаетесь в собственную работу, и вас не слишком заботит то, как она вписывается в общий проект [7].

Если вы интуитив (интуит), то, вероятно, уверены, что скучные подробности совершенно излишни. Любите исследовать природу вещей ради собственного удовольствия, без всякой практической пользы. На большинство вопросов даете общие ответы. Предпочитаете пофантазировать, на что вы потратите свою будущую зарплату, вместо того, чтобы свести баланс своего счета. Стремитесь отыскать глубинную суть и логическую структуру вещей, вместо того, чтобы воспринимать их буквально. Вы не понимаете, почему многие не могут следовать вашим указаниям, вас раздражает, когда люди просят от вас конкретики. Вы склонны к каламбурам и игре слов [6].

Если вы логик, то, вероятно, можете оставаться спокойным, хладнокровным и объективным в ситуациях, которые расстраивают всех остальных. Получаете удовольствие, когда что-либо доказываете. Вы способны аргументировать противоположные точки зрения просто для расширения своих интеллектуальных горизонтов. Считаете, что важнее быть правым, чем вызывать симпатию. Вы доверяете всему, что логично и научно. Легче запоминаете цифры и даты, чем лица и имена. Вы обычно не напрягаетесь, принимая сложные решения, и не понимаете, почему многие так расстраиваются из-за того, что не имеет отношения к делу [6].

Если вы этик, то, вероятно, считаете хорошим решением такое решение, которое принимает во внимание чувства других людей. Получаете удовольствие, когда оказываете кому-то желанную услугу, хотя и видите, что некоторые люди этим пользуются. Часто слышите обвинения в том, что принимаете все слишком близко к сердцу. Предпочитаете истине гармонию. Вас расстраивают конфликты во время семейных и дружеских встреч, Вы стараетесь либо их избежать («Давайте сменим тему»), либо примирить противников («Давайте обнимемся и помиримся»). Без колебаний откажетесь от своих слов, если чувствуете, что они кого-то обидели [6].

Если вы рационал, то, вероятно, уверены, что если бы все делали то, что им положено (и когда положено), мир стал бы заметно лучше. Знаете, что где должно лежать, и не успокоитесь, пока все не окажется на своих местах. Просыпаясь утром, хорошо представляете, что будете делать днем. Неожиданные изменения планов не нравятся вам и могут привести в замешательство. Не любите сюрпризов и уведомляете об этом всех окружающих. Иногда слышите несправедливые обвинения в агрессии – после того, как вы всего лишь высказали свое мнение. Любите доделывать все до конца и только потом откладывать в сторону, даже если знаете, что все придется переделывать заново. Испытываете потребность в порядке. Записываете по пунктам, что планируете сделать и пользуетесь этими списками [6].

Если вы иррационал, то, вероятно, легко отвлекаетесь. Любите исследовать неизвестное, даже если это всего лишь новый путь от работы до дома. Рассчитываете на «второе дыхание» в последние минуты перед сроком сдачи работы. Не верите, что «аккуратность превыше всего», хотя в принципе теоретически вы не против порядка. Вы всегда лучше себя чувствуете, когда у вас есть выбор. Вы часто меняете тему разговора. Вас может внезапно заинтересовать случайно пришедшая в голову мысль или человек, который только что вошел в комнату. Превращаете работу в игру. Если работа не доставляет удовольствие, то зачем ее выполнять. Вы считаете, что главное – это спонтанность и быстрая реакция, творческий подход. Не планируете работу заранее, предпочитаете подождать и посмотреть, что будет действительно нужно сделать. Вас обвиняют в неорганизованности, но вы-то лучше знаете, что и для чего [6].

Вопросы о предпочтениях могут быть организованы не только в линейной форме, как об этом было сказано выше, но и по дихотомической схеме, когда ответ, выбранный на определенной стадии тестирования, переводит вас в «точку невозврата», т.е. вы получаете следующую серию вопросов, уже обусловленную ответами, которые были даны на предыдущем шаге. Таким образом, человек имеет возможность определить свой ТИМ, осуществляя четыре раза подряд в соответствии со своими предпочтениями выбор одного из двух возможных «полюсов» очередной шкалы. Заметим, что последовательность шкал, представленных для дихотомического выбора, имеет значение.

Замечание авторов книги [6] по типологии личности о необходимости профессионального или экспертного подхода к использованию ИТМБ обусловлено еще и тем, что при выборе предпочтений многие люди стараются часто выдавать «желаемое» за «действительное». В зависимости от того, в каких условиях и с какой целью происходит тестирование, человек, отвечающий на вопросы о предпочтениях, интуитивно может осознать, например, что работодатель ищет вакантную должность человека пунктуального, привыкшего следовать инструкции. В этом случае в своих ответах соискатель будет «отдавать предпочтение» шкале рациональности, хотя на самом деле его поступки в реальной жизни могут быть подвержены импульсивным порывам, он может часто не доводить дела до конца и т.п.

Выше мы уже отмечали, что многие люди, обладающие одними и теми же ТИМами, в одинаковых ситуациях ведут себя похожим способом. На самом деле и строение тела, и манеры общения, и способ ведения разговора у каждого ТИМа

имеет определенное своеобразие, поэтому эксперт в процессе проведения процедуры по определению ТИМа должен полагаться не только на анализ результатов стандартного ИТМБ или дихотомического тестирования, но и на отсутствие противоречий между обработанными ответами на вопросы о предпочтениях и наблюдениями характерных особенностей собеседников.

Если все, о чем было сказано выше, можно условно отнести к определению потенциальной эффективности, то несколько слов необходимо сказать о возможных способах оценки кинетической эффективности, которая также важна при реализации любого процесса обучения, в том числе и проектного. Поскольку метод проектных интерфейсов планируется для использования в области инженерного образования и технического творчества, максимальное внимание при оценке кинетической эффективности, по нашему мнению, должно быть уделено качественной оценке инженерно-технических аспектов образовательного процесса. В качестве одной из наиболее подходящих в данном контексте методик можно рассматривать Тест Беннета (George K. Bennett – Mechanical Comprehension Test) [11], он же известен как «Тест на инженера», или «Тест на техническую понятливость». Данный тест ориентирован на выявление технических способностей или базовых инженерных знаний. Опросник Беннета иногда используется как дополнение методики определения уровня IQ. В процессе тестирования респондентам предлагается порядка 70 заданий технического характера, к которым даны варианты ответов. На выполнение всех заданий отводится 30 минут.

Во многом на тест Беннета похож «Инженерный тест» [12], часть заданий которого направлена на проверку степени развитости пространственного воображения тестируемого на примере анализа трехмерных конструкций и их проекций. Также интересны задания «Инженерного теста» на определение направления вращающихся колес при анализе многоступенчатых ременных передач. Доступными и, главное, достаточно вариативными являются задания на анализ технических ситуаций, содержащие вопросы, касающиеся порядка сборки-разборки различных устройств, анализа причин возможных неполадок технических систем и т.п.

Еще один тест, составленный с использованием прогрессивных матриц Равена (Raven Progressiv Matrices) [13; 14] предназначен для измерения уровня интеллектуального развития, изучения логичности мышления. Тестируемым предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. В каждом вопросе теста не хватает одной фигуры. Эту фигуру предлагается выбрать среди 6 – 8 предлагаемых изображений фигур. Задача испытуемого заключается в установлении закономерности, связывающей между собой фигуры на рисунке. Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности.

Заканчивая краткий обзор тестов, которые мы предлагаем использовать для оценки кинетической эффективности на первом этапе наших исследований, заметим, что приведенный выше перечень может быть расширен в дальнейшем. Все перечисленные выше тесты необходимо реализовать для использования в автоматическом режиме с тем, чтобы иметь возможность варьировать последовательность вопросных блоков и уменьшать время обработки результатов.

В заключение мы бы хотели рассмотреть одну из версий комплексной количественной оценки эффективности предложенного нами метода проектных интерфейсов. Для этого в финале каждой проектной сессии, использующей данную методику, предлагается формировать для каждого участника проектной команды свой КПЭ-индикатор (комплексный показатель эффективности), представляющий собой шестикомпонентный кортеж, каждая компонента которого является оценкой следующих показателей:

1. Точности определения ТИМа (оценивается как степень однозначности результатов тестирования и экспертного наблюдения).
2. Полноты представленных интертипных отношений в проектной микрогруппе (является показателем комфортности при наличии «дуала» или дискомфортности при наличии потенциального «конфликтера»).
3. Адекватности проектной роли (степени задействованности сильных функций ТИМа при решении задач конкретного проектного модуля).
4. Суммарного тестового показателя кинетической эффективности в начале проектной сессии.
5. Суммарного тестового показателя кинетической эффективности в конце проектной сессии.
6. Степени самооценки и удовлетворенности результатами проделанной работы в конце проектной сессии.

После проведения каждой проектной сессии авторы предлагают сохранять полученные данные, включая ТИМ и КПЭ-индикатор для каждого участника проектной команды, в базе данных с возможностью удаленного доступа. Разработчикам системы хранения таких данных необходимо предусмотреть определенную схему кодовой идентификации участников проектных команд для исключения необходимости размещения на сетевых ресурсах персональных данных. Накопленные в результате проведения проектных сессий данные позволят в дальнейшем не только проводить анализ динамики изменения КПЭ-участников проектных команд, но и дадут возможность, например, на региональном уровне формировать творческие коллективы, способные решать уже не учебные а реальные инженерно-технические задачи.

Таким образом, реализация метода проектных интерфейсов, использующего декомпозицию учебного проекта на инкапсулированные составляющие, предполагает обязательное наличие проектной команды, имеющей специальную структуру и отобранных участников, ТИМы которых подобраны таким образом, чтобы составы полных или неполных соционических квадр максимально соответствовали специфике инкапсулированных компонент реализуемого учебного проекта.

При оценке эффективности метода проектных интерфейсов предлагается использовать КПЭ-индикатор (комплексный показатель эффективности), представляющий собой деление показателя эффективности на потенциальную и кинетическую составляющие. При этом потенциальную эффективность рекомендуется определять, усовершенствуя линейные и дихотомические тесты предпочтений или опросники ИТМБ, а кинетическую эффективность предлагается оценивать на первом этапе исследований с использованием теста Беннета, теста Равена и Инженерного теста. В дальнейшем предлагается оптимизировать опросники ИТМБ, усовершенствовать дихотомический тест, расширить набор «кинетических» тестов и автоматизировать процедуры их проведения и обработки результатов.

Библиографический список

1. Пискунов А.И. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.*: учебное пособие для педагогических учебных заведений. Москва: Сфера, 2001.
2. Николаенко А.В. Развитие проектно ориентированного образования в современных условиях. *Качество образования*. 2016; № 9: 7 – 11.
3. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018; Т. 8, № 6: 167 – 182.
4. Чаусов И. *Разработка и организация проектных и исследовательских лабораторий в региональных инженерно-конструкторских школах «Лифт в будущее»*. Москва: Реарт, 2017.
5. Громыко Ю.В. *Интервью для программы «Лифт в Будущее» директора Института Шифферса об основных принципах и нормах ведения проектной деятельности*. Available at: https://shiffersinstitute.com/dlya-programmy-lift-v-budushhee-direktor-instituta-shiffersa-yu-v-gromyko-dal-intervyu-ob-osnovnyx-principax-i-normax-vedeniya-proektnoj-deyatelnosti/
6. Крегер О., Тьюсон Д. *Типы людей: 16 типов личности, определяющих как мы живем, работаем и любим*. Перевод с английского Ю.Ю. Ступак. Москва: АСТ: Астрель, 2005.
7. Темербекова А.А., Кудрявцев Н.Г. Подготовка будущих наставников инженерной элиты Республики Алтай. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'20*. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2020: 10 – 13.
8. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А., Малова В.Ю. Визуализация проектной деятельности как одна из компонент методики работ. Москва. Троицк, 2020: 188 – 190.
9. Тарасенко Ф.П. *Прикладной системный анализ*. Москва: КНОРУС, 2010.
10. Филатова Е.С. *Соционика в портретах и примерах*. Москва: Черная белка, 2005.
11. *Тест Беннета*. Available at: https://psiholocator.com/testy-iq/bennet
12. *Инженерный тест*. Available at: https://testserver.pro/run/test/1258/
13. Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х. *Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам*. Москва, 1996.
14. Распопин Е.В. Стандартизация прогрессивных матриц Равенна. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2020; Т. 9, № 1: 14 – 18.

References

1. Piskunov A.I. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Sfera, 2001.
2. Nikolaenko A.V. Razvitie proektno orientirovannogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Kachestvo obrazovaniya*. 2016; № 9: 7 – 11.
3. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. Osobennosti metoda proektnyh interfejsov kak mehanizma razvitiya proektnogo podhoda v obrazovatel'nom processe i detskom tehnicheskom tvorchestve. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; T. 8, № 6: 167 – 182.
4. Chausov I. *Razrabotka i organizaciya proektnyh i issledovatel'skih laboratorij v regional'nyh inzhenerno-konstruktorskih shkolah «Lift v buduschee»*. Moskva: Reart, 2017.
5. Gromyko Yu.V. *Interv'yu dlya programmy «Lift v Buduschee» direktora Instituta Shiffersa ob osnovnyh principah i normah vedeniya proektnoj deyatel'nosti*. Available at: https://shiffersinstitute.com/dlya-programmy-lift-v-budushhee-direktor-instituta-shiffersa-yu-v-gromyko-dal-intervyu-ob-osnovnyx-principax-i-normax-vedeniya-proektnoj-deyatelnosti/

6. Kreger O., T'yuson D. *Tipy lyudej: 16 tipov lichnosti, opredelyayuschih kak my zhivem, rabotaem i lyubim*. Perevod s anglijskogo Yu.Yu. Stupak. Moskva: AST: Astrel', 2005.
7. Temerbekova A.A., Kudryavcev N.G. Podgotovka buduschih nastavnikov inzhenernoj `elity Respubliki Altaj. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'20*. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2020: 10 – 13.
8. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A., Malova V.Yu. Vizualizaciya proektnoj deyatel'nosti kak odna iz komponent metodiki rabot. Moskva. Troick, 2020: 188 – 190.
9. Tarasenko F.P. *Prikladnoj sistemnyj analiz*. Moskva: KNORUS, 2010.
10. Filatova E.S. *Socionika v portretah i primerah*. Moskva: Chernaya belka, 2005.
11. *Test Benneta*. Available at: https://psiholocator.com/testy-iq/bennet
12. *Inzhenernyj test*. Available at: https://testserver.pro/run/test/1258/
13. Raven Dzh.K., Raven Dzh., Kurt Dzh.H. *Rukovodstvo k progressivnym matricam Ravena i slovarnym shkalam*. Moskva, 1996.
14. Raspopin E.V. Standartizaciya progressivnyh matric Ravenna. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2020; T. 9, № 1: 14 – 18.

Статья поступила в редакцию 01.11.20

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-40-42

Kuular S.-S.V., *teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: osurbay90@mail.ru*

VALUE PRIORITIES OF THE MODERN TUVAN FAMILY: RESEARCH EXPERIENCE. The article examines a problem of preservation of the original national traditions and customs of Tuvans by modern young families in the upbringing of the younger generation. Tuvans, from time immemorial, like other neighboring nationalities, are careful about their traditions, in the formation of their personality they relied on the spiritual and moral values of the people. Tuvans are inherent in such values as hard work, love for children, respect for elders, hospitality, and close ties with relatives. In connection with the modernization of modern society in the new political, socio-economic conditions in the country, the idea is substantiated that there is a reassessment of the above values by modern Tuvan youth, which became the subject of our research. The article analyzes results of the study of this problem using pedagogical methods, presents generalized information about how much the national traditions are in demand by modern youth. The conclusion is stated that the modern Tuvan family is under the influence of globalization processes, and a reassessment of traditional value priorities is taking place in it.

Key words: **Tuvan family, spiritual and moral education, values, value orientation, national traditions and customs.**

С.-С.В. Куулар, *преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: osurbay90@mail.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОЙ ТУВИНСКОЙ СЕМЬИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема сохранности исконных национальных традиций и обычаев тувинцев современными молодыми семьями при воспитании подрастающего поколения. Тувинцы испокон веков, как и другие соседние народности, бережно относились к своим традициям, в формировании личности опирались на духовно-нравственные ценности народа. Тувинцам присущи такие ценности, как трудолюбие, любовь к детям, уважение к старшим, гостеприимство, тесная связь с родственниками. В связи с модернизацией современного общества в новых политических, социально-экономических условиях в стране обосновывается мысль о том, что наблюдается переоценка вышеперечисленных ценностей современной тувинской молодежью, что стало предметом нашего исследования. В статье приведен анализ результатов исследования этой проблемы с использованием педагогических методов, представлены обобщенные сведения о том, насколько востребованы национальные традиции современной молодежью. Делается вывод о том, что современная тувинская семья испытывает влияние глобализационных процессов, и в ней происходит переоценка традиционных ценностных приоритетов.

Ключевые слова: **тувинская семья, духовно-нравственное воспитание, ценности, ценностные ориентации, национальные традиции и обычаи.**

Цель настоящей работы видится в том, чтобы показать ценностные ориентации и приоритеты современной тувинской семьи на основе анализа данных комплексного исследования, проведенного за последние два года в Республике Тыва.

На рубеже XIX – XX столетия российская семья, в том числе и тувинская, испытывает кризис в связи с переходом в принципиально иное качество жизни, обусловленное социально-экономическими условиями рыночной экономики. Обострившиеся социальные проблемы общества в целом оказывают негативное влияние на семью, на процесс воспитания подрастающего поколения. Как свидетельствуют ученые-социологи (А.И. Антонов, О.Н. Безрукова, С.И. Голод, Т.А. Гурко, С.Д. Дармодехин), педагоги-психологи (Ш.А. Амонашвили, В.Л. Леви, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова), современная семья становится главным объектом исследовательских проектов, поскольку ее проблемы относятся к числу наиболее социально значимых и актуальных. Значимость семьи определяется тем, что это один из основных социальных институтов общества, краеугольный камень человеческой жизни, и когда институт семьи в настоящее время переживает кризис, выражающийся в росте числа разводов, увеличении количества добрачных и внебрачных детей, во взаимном отчуждении членов семьи, ослаблении воспитательного воздействия родителей на детей, увеличении числа неполных семей, это сказывается на социальном благополучии всего общества и каждого человека.

Семья является первостепенным институтом воспитания подрастающего поколения, в ней закладываются нравственные ценности и духовные ориентиры. Формирование духовно-нравственных ценностей в семье является ее фундаментальной задачей, так как человек в первую очередь приобретает нравственные качества и навыки житья, взаимоотношений с людьми, с окружающим миром именно в семье. Как говорится в тувинской пословице, «Кижи болуру чажындан, аът болуру кулунундан» («Человеком становятся с детства, а лошадью становятся с жеребенка»). Очевидно, что семья в новом тысячелетии значительно изменилась по структуре, характеру взаимоотношений ее членов. Поэтому поиски ответов на вопросы: Какие изменения произошли в воспитании детей в тувинской семье? Каковы ценностные приоритеты в воспитательных традициях современной семьи? – составили *проблему* настоящего исследования.

Методология и методы исследования. В нашем исследовании ведущей методологической базой выбран комплекс взаимообусловленных теоретических положений аксиологического, культурологического и гуманистического подходов, трактующих смысловое содержание основных понятий, используемых в работе. Как показывает аналитический обзор научных трудов отечественных исследователей, термины «ценность, ценностные ориентации» рассмотрены в широком контексте. Так, ценность – это «1. Качество или свойство объекта, которое делает его полезным, нужным, необходимым в том или ином отношении; 2. Абстрактный и общий принцип относительно моделей поведения в рамках определённой культуры или общества, который члены этого общества рассматривают как очень значимый и считают основанием оценочных суждений. Такая социальная ценность является центром интеграции индивидуальных и общих целей» [1]. Кроме того, в каждом социуме ценности отличаются не только содержательно у разных индивидов, но и между поколениями или социальными группами. В целом же ценности строят культуру поведения человека, управляют его действиями и деятельностью, что особенно значимо при воспитании ценностей и ценностных ориентаций у детей и молодежи.

Изучение сущности ценностных ориентаций показывает неоднозначность множества определений. С точки зрения философии, «ценностные ориентации – это, прежде всего, предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и (не)готовность вести себя в соответствии с ними… Они «задают общую направленность интересам и устремлениям личности, иерархию индивидуальных предпочтений и образцов; целевую и мотивационную программы; уровень притязаний и престижных предпочтений; представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости; меру готовности и решимости (через волевые компоненты) к реализации собственного «проекта» жизни» [там же]. С педагогической и психологической позиций, ценностные ориентации – это «а) этические, эстетические, политические, религиозные и т.п. основания – критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личностью или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации; б) основания, по которым личность или группа «выстраивает» воспринимаемые объекты, субъекты, явления и события по степени их значимости» [1]. Следует отметить, что ценностные ориентации социально и культурно обусловлены, поэтому педагоги считают поэтапное их формирование у ребенка важнейшей задачей в системе нравственного воспитания наряду с физическим развитием.

Культура в самом широком смысле слова есть совокупность ценностей, созданных человечеством на протяжении всего периода его исторического существования. Соответственно, согласимся с утверждением Н.Б. Крыловой в том, что «культура есть процесс и механизм как сохранения и трансляции ценностей, так и их постоянного порождения и пересмотра в сфере познания, общения и творчества» [2, с. 38]. Иными словами, семья как главнейший источник культурного наследования представляет собой сложнейшую педагогическую систему, в которой осуществляется передача первостепенных ценностей и ценностных ориентаций через традиции, обычаи и требования к подрастающим поколениям.

Методами исследования послужили теоретические: контент-анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, систематизация сведений, а также эмпирические методы: анкетирование членов семей в количестве 282 с использованием комплексной анкеты К.И. Султанбаевой и беседа с отдельными представителями семей.

По исследованиям многих путешественников, которые посещали Туву в дореволюционный период (С.И. Вайнштейн, Г.Е. Грумм-Гржимайло, Ф.Я. Кон, Л.П. Потапов), тувинцы очень любили детей, поэтому иметь много детей считалось большим богатством. Изучением тувинских культурных традиций в семье занимались такие этнопедагоги Тувы, как К.Б. Салчак, Т.Т. Мунзук, А.С. Шаалы, Г.Д. Сундуй. В их работах четко освещены структура применения национальных традиций и обычаев тувинского народа в воспитании личности подрастающего поколения.

Наблюдения путешественников-исследователей нашли подтверждение в трудах современного тувинского историка-этнографа М.Б. Кенин-Лопсана. Любовь к детям у тувинцев, можно сказать, стоит на первом месте. Тувинская семья издревле воспитывала детей с ориентацией на такие ценности, как уважение к старшим, сохранение близких семейно-родственных отношений, трудолюбие, гостеприимство. Отличительной особенностью тувинской семьи и поныне остаются многодетность, привязанность детей к дому, уважение национальных традиций, трудолюбие. Чадолюбие как важнейшая ценность поддерживалась традицией многодетности: у каждого человека должны быть дети. Даже если человек не имел семью или не смог иметь детей, то брал ребенка у другой многодетной семьи на воспитание. Традиционно существовал обычай не оставлять детей сиротами, если они лишались родителей по разным причинам. Сирот брали родственники и растили как своих родных. Кроме этого, особенно прививалось детям уважительное отношение к взрослым, о чем говорится в народных преданиях. Сохранились обычаи, регулирующие поведение детей: нельзя проходить перед взрослыми, нельзя перебивать разговор взрослых, нужно всегда неукоснительно слушаться взрослых, а они, в свою очередь, строго следили за собственным поведением, дабы не потерять авторитета [3].

В дореволюционных работах исследователей отмечается, что статус тувинской женщины в обществе был низкий, это выражалось в неуважении к ней, даже называли «херээжок», что в переводе означало «никому не нужная». Ситуация стала меняться в начале XX века, после революции, когда были опровергнуты примитивные воззрения на роль женщины в обществе под влиянием революционных идей о равенстве людей. Женщина стала рассматриваться как важный член общества, семьи, как хранительница домашнего очага и труженица, воспитательница нового поколения. Появились новые песни, стихи и фольклорные произведения, в которых славилась женщина-мать как дарующая жизнь, свет и тепло.

Как отмечено в работах тувинских этнопедагогов К.Б. Салчака [4], А.С. Шаалы [5], Г.Д. Сундуй [6], в нравственном воспитании детей в тувинской семье центральное место занимало привитие любви к труду, как у многих народов в прошлом. В работах К.Б. Салчака трудовое воспитание выделено в качестве первостепенной значимости, формирующее все положительные качества человека: ответственность, ловкость, трудолюбие, старательность, взаимопомощь, физическое здоровье. У древних тувинцев дети с трех лет обучались труду, делали посильную работу по хозяйству. Всегда верили, что трудолюбие обеспечивает подрастающему поколению счастливое, хорошее будущее [7]. У тувинцев все виды воспитания описаны в национальном фольклоре, о трудовом воспитании тоже имеется много преданий, пословиц и поговорок. Например, следующие поговорки содержат наставления молодежи: «Холу шимчээр, хырны толдар» («Рука работает – живот сыт»); «Чалгаа чорба, кежээ чор» («Не будь ленивым, будь трудолюбивым»); «Ажылынга кызымак, ажылынга ынак» («Старательный человек любит свою работу»); «Оттулбаска хайынмас, олурарга бутпес» («Если сидеть сложа руки, ничего не сделается»).

Жесткое соблюдение и следование вышеперечисленным традициям, формирующим ценности и ценностное отношение к жизни, обеспечивало детям достойное существование в обществе. Воспитанные люди редко могут совершить неправильные поступки, противоречащие культурным нормам и губящие достоинство человека. Понятия достоинства и чести личности были законом, истиной, определяющей будущее семьи, рода и племени. Из исторических источников известно, что не все нравственные категории были однозначно позитивными [7]. Наблюдения за жизненными явлениями среди современных тувинцев показывают, что есть существенные различия в культуре общения, нравственном выборе и стиле поведения по сравнению с прошлыми ценностными ориентациями. Глобализационные процессы российского общества, модернизация социокультурных реалий изменили образ жизни людей, появились новые формы жизнедеятельности (интернет-общение, дистанционное обучение, многоязычие и т.д.), которые постепенно меняют в сознании подрастающего поколения общую картину мира, восприятие и понимание культурных, нравственных ценностей. Появление новых социокультурных явлений коренным образом меняет отношение к традициям предков: можно об этом не знать и существовать вполне комфортно. Однако такой подход для нас неприемлем, поскольку считаем, что поколения, лишенные исторической памяти и предавшие забвению собственные культурные традиции, имеют недолговечную жизнь и вынуждены будут жить по чужим законам.

С целью изучения приоритетных ценностей современных семей в воспитании детей мы провели анкетирование жителей Республики Тыва. Анкетный опросник (автор К.И. Султанбаева) включает вопросы, нацеленные на изучение национальных традиций, связи поколений, ведущих факторов воспитания в современной семье и т.д. Всего в исследовании приняли участие 282 респондента из разных районов Республики Тыва в возрастной категории от 20 до 50 лет, имеющие несовершеннолетних детей. Мужчин было 29%, а женщин – 71%. Также нам было важно узнать социальный статус респондентов, чтобы понять, кто наиболее заинтересован в формировании национальных ценностей у детей из числа работающих и неработающих слоев населения. Работающих респондентов оказалось 66% от всего количества опрошенных, неработающих – 30%, а оставшиеся 4% – студенты.

Чтобы узнать, сохранилось ли в настоящее время детолюбие у современных тувинцев, включили вопрос о наличии детей. Среди опрошенных есть семьи с приемными детьми – 4%. Самое большое количество детей было 7 (0,7%); 6 и 5 детей – у 0,4% семей, по 4 детей пришлись на 5%, трое детей у 17%; двое детей у 27%; один ребенок у 36%, бездетные родители составили 13%. Видно, что по количеству детей в современной семье преобладает одно- или двухдетная семья, за последние годы число трехдетных семей стало увеличиваться. Из беседы с родителями выясняется, что малодетность семьи объясняется чаще всего социально-экономическими условиями в стране.

Также поинтересовались мнением молодых людей по поводу оптимального возраста для создания семьи. 31% респондентов посчитали оптимальным 18 – 25 лет. А возраст 26 – 30 лет выбрали 60% опрошенных, 30 лет и больше предпочли 8% опрошенных, воздержались от ответа 0,7%. По сравнению с прошлыми годами, возраст вступления в брак у молодежи немного «постарел»: раньше молодых людей тувинцы сватали в 16 – 19 лет. Сегодняшняя молодежь предпочитает не торопиться с заведением семьи и рождением детей. Для нее ценностно важным стало получение образования, хотя часть молодежи сначала обзаводится семьей, а затем поступает в специальные учебные заведения или же вовсе предпочитает заниматься индивидуальным предпринимательством без специального образования. Возраст 30 и более лет большинство не считает оптимальным для создания семьи, так как это время считается непродуктивным для рождения детей.

В анкетировании был вопрос о том, кто занимается воспитанием детей в семье. Из ответов следует: мать – 20%, отец – 1%, оба родители – 72%, другие члены семьи – 6%. Ответы респондентов показывают, что традиции воспитания детей обоими родителями сохранились, однако наблюдается снижение роли отца в воспитании детей. Несколько снижено участие старших членов семьи (бабушки, дедушки и других родственников) в воспитании детей. В традиционной многопоколенной тувинской семье старшее поколение считалось самым мудрым, поэтому их влияние на детей было огромным, чего не скажешь о настоящем периоде.

Изучали наличие в семьях народных и семейных традиций. Почти половина опрошенных (45%) ответила, что соблюдаются такие традиции, как совместное времяпровождение, празднование дней рождения членов семьи. 27% респондентов затруднились с ответом, и 2% ответили, что у них в семье нет традиций. Остальные проигнорировали данный вопрос. Анализ содержания ответов респондентов позволил получить представление о том, какие национальные праздники приоритетны. Это всенародно любимые Шагаа (Новый год), Наадым (Праздник животноводов), Дагылга (Освящение священных мест). Тувинцы массово отмечают эти национальные праздники, свидетельствующие об их всенародном характере.

Что касается педагогических традиций в современной тувинской семье, можно выделить следующие (из предложенных вариантов можно было выбрать несколько): приучение к домашнему труду – 183 (65%) человека, уважение старших – 143 выбора (51%), соблюдение гостевого этикета – 37 (13%), совместные праздники и гуляния – 31 выбор (11%). Как видно, на первом месте остается приучение к домашнему труду. Практически все родители признают необходимость воспитания трудолюбия у ребенка. Приверженность к народным традициям усматриваем и в уважении к старшим в семье. Однозначно нынешняя молодежь желает сохранить позитивные традиции народа, благодаря которым семья сохраняет свою жизнеспособность как ячейка социума.

В заключение нашей работы констатируем, что ценностные приоритеты современной тувинской семьи претерпевают изменения в связи с глобализационными процессами в обществе. Мы выявили, что такие ценности тувинского народа, как любовь к Родине, желание иметь много детей, близкие отношения с родственниками не вошли в ряд приоритетных ценностей. Современные родители хотели бы сохранить традиции и обычаи предков в формировании духовно-нравственной личности. Однако такая задача семьей не может быть реализована в полной мере в складывающихся условиях рыночной экономики.

Библиографический список

1. *Новейший философский словарь*. Минск: Издательство В.М. Скакун, 1999. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/newest-dictionary/index.htm#214
2. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Серия: Новые ценности образования. Москва: Народное образование, 2000.
3. Кенин-Лопсан М.Б. *Традиционная культура тувинцев*. Кызыл: Кызылское книжное издательство, 2006.
4. Салчак К.Б. *Преемственность тувинских народных традиций воспитания и современной педагогической культуры Тувы*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 1974.
5. Шаалы А.С. Этнокультурная направленность содержания образования в Республике Тыва. *Сибирский педагогический журнал*. 2004; № 3: 175 – 180.
6. Сундуй Г.Д. *Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания*. Кызыл: Институт развития национальной школы, 2009.
7. Салчак К.Б., Салчак Л.П. *Развитие тувинской народной педагогики*. Кызыл, 1984.

References

1. *Novejshij filosofskij slovar'*. Minsk: Izdatel'stvo V.M. Skakun, 1999. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/newest-dictionary/index.htm#214
2. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Seriya: Novye cennosti obrazovaniya. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.
3. Kenin-Lopsan M.B. *Tradicionnaya kul'tura tuvincev*. Kyzyl: Kyzylskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2006.
4. Salchak K.B. *Preemstvennost' tuvinskih narodnyh tradicij vospitaniya i sovremennoj pedagogicheskoj kul'tury Tuvy*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 1974.
5. Shaaly A.S. `Etnokul'turnaya napravlennost' soderzhaniya obrazovaniya v Respublike Tyva. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2004; № 3: 175 – 180.
6. Sunduj G.D. *Mir detstva kochevoj Azii: opyt duhovno-nravstvennogo vospitaniya*. Kyzyl: Institut razvitiya nacional'noj shkoly, 2009.
7. Salchak K.B., Salchak L.P. *Razvitie tuvinskoj narodnoj pedagogiki*. Kyzyl, 1984.

Статья поступила в редакцию 30.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-42-45

***Lyskova M.I.,** Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Tyumen, Russia), E-mail: mlyskova@yandex.ru*

TO THE QUESTION OF LINGUO-COMMUNICATIVE TRAINING OF POLICE OFFICERS ABROAD. Modern globalization processes have inevitably led to the fact that the communication skills, the ability and readiness to carry out effective interpersonal and intercultural communication are becoming increasingly important for every law enforcement officer around the world. Some issues concerning the linguistic and communicative training of law enforcement officers abroad are considered and analyzed in the article. Using studies summarizing the US experience, it is shown that linguo-communicative training is an important element of professional training of American police officers, and intercultural communicative competence and foreign language communicative competence are essential components of their professional competence, necessary for the successful implementation of law enforcement activities. In the author's opinion, some elements of the positive experience of police training abroad can be used by the educational establishments of the system of the Ministry of the Internal Affairs of Russia.

Key words: **police officer, professional training of law enforcement officers, linguo-communicative training; intercultural communicative competence, foreign language communicative competence.**

***М.И. Лыскова,** канд. филос. наук, ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», г. Тюмень, E-mail: mlyskova@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЗА РУБЕЖОМ

Современные глобализационные процессы неизбежно привели к тому, что коммуникативные навыки, способность и готовность осуществлять эффективное межличностное и межкультурное общение приобретают все большее значение для каждого сотрудника правоохранительных органов во всем мире. В статье рассматриваются и анализируются некоторые аспекты лингвокоммуникативной подготовки сотрудников правоохранительных органов за рубежом. На основе изучения и обобщения опыта США показано, что лингвокоммуникативные навыки выступают важным элементом профессиональной подготовки сотрудников американской полиции, а межкультурная коммуникативная и иноязычная коммуникативная компетенции являются существенными компонентами их профессиональных знаний, необходимых для успешного осуществления правоохранительной деятельности. По мнению автора, отдельные элементы положительного опыта подготовки полицейских кадров могут быть использованы образовательными организациями системы МВД России.

Ключевые слова: **сотрудник полиции, профессиональная подготовка сотрудников правоохранительных органов, лингвокоммуникативная подготовка, межкультурная коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция.**

Современные глобализационные процессы неизбежно привели к тому, что коммуникативные навыки, способность осуществлять эффективное межличностное и межкультурное общение и решать коммуникативные задачи, готовность к межличностному и межкультурному профессиональному взаимодействию, иноязычной профессиональной коммуникации с каждым годом приобретают все большее значение для каждого сотрудника правоохранительных органов во всем мире. Соответственно, процессы, связанные с коммуникативной и лингвистической подготовкой сотрудников правоохранительных органов, формированием и развитием их межкультурной коммуникативной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции, достойны пристального внимания и изучения. На наш взгляд, в данном контексте целесообразно обратиться к зарубежному опыту подготовки полицейских кадров, анализ которого, несомненно, представляет интерес для исследователей данной проблематики.

В ряде отечественных исследований (Н.В. Быхтиной, Я.Л. Ванюшина, В.В. Воронова, Ф.Ч. Коблова, Л.С. Кравчук, З.Р. Танаевой, О.А. Ульяниной) [1 – 7] рассматриваются и анализируются отдельные вопросы, связанные с лингвокоммуникативной подготовкой сотрудников полиции за рубежом, однако следует признать, что данная проблематика еще недостаточно изучена. Во всех вышеназванных работах авторы констатируют факт того, что в большинстве развитых стран мира в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов важное место отводится развитию коммуникативных навыков сотрудников полиции, способности эффективно взаимодействовать с обществом, умению работать в социально неоднородной, поликультурной среде. Подчеркивается также значение лингвистической компетенции для осуществления профессионального общения и возрастание роли международного сотрудничества в сфере правоохранительной деятельности.

Цель нашей работы – изучить и обобщить опыт некоторых полицейских академий и департаментов полиции США в области лингвокоммуникативной подготовки. Достойным внимания и анализа нам показался опыт полицейской академии Департамента полиции Литл-Рока (штат Арканзас, США), где в программу обучения во время службы входит учебный курс «Культурное разнообразие и культурная компетентность для сотрудников правоохранительных органов». Вопросы разнообразия, инклюзии, справедливости и беспристрастности, предвзятости и предубеждения рассматриваются не с помощью традиционного подхода с позиции права или политики, а сквозь призму культуры. Обучение проводится инструкторами, которые являются специалистами в сфере межкультурной коммуникации и при этом имеют опыт подготовки сотрудников правоохранительных органов [8].

Вызов, стоящий перед сотрудниками полиции США, – быть профессионалами и непредвзято относиться к любому представителю общественности, вести себя одинаково со всеми людьми, с которыми они имеют дело, и при этом воспринимать каждого человека как личность, четко осознавать культурные различия каждого из них и учитывать их при прогнозировании и осуществлении правоохранительной деятельности.

Четыре стандарта высокого качества взаимоотношений с гражданами (достойное и уважительное обращение с людьми в межкультурной среде, предоставление людям права выразить свое мнение, прозрачность принятия решений, выражение надежности мотивов действий), а также задачи, поставленные госу-

дарством перед полицией 21 века, требуют наличия у сотрудников правоохранительных органов межкультурной коммуникативной компетенции. Департамент полиции Литл-Рока выполняет эти требования с помощью своих программ обучения сотрудников.

Курс «Культурное разнообразие и культурная компетентность для сотрудников правоохранительных органов» начинается с базового понимания того, что такое культура, как она проявляется. Отправной точкой является тема культуры. Целью курса выступает формирование у сотрудников полиции компетенций в области культуры. Цель не связана с политической активностью. Она заключается в формировании уважительного отношения к людям, принадлежащим к различным культурным группам, а не осуждения. В процессе обучения объясняется, что такое «культурная компетентность», а затем она связывается с многообразием и диалогом культур, проявлением справедливости и беспристрастности при взаимодействии с представителями той или иной культуры, способности эффективно общаться с ними. Во время прохождения курса сотрудники полиции решают задачи по взаимодействию с представителями местных сообществ. Преподаватели и курирующие офицеры наблюдают и оценивают, как реализуется дифференцированный подход в управлении конфликтами с учетом различия культур с позиций справедливости, честности, гармонии и взаимодействия.

Основные задачи курса – научить обучающихся понимать культурное разнообразие, свойственное различным группам населения, а также развивать у них навыки межкультурной коммуникации. Курс направлен на формирование межкультурной коммуникативной компетенции сотрудников полиции, которую они могут применить при взаимодействии с представителями различных культур.

Основные темы, которые изучаются в рамках курса, связаны с понятием культуры: что такое культура, как она проявляется, каковы культурные паттерны, как они проявляются в Литл-Роке и каким образом влияют на правоприменительную деятельность, что такое культурный интеллект (культурный коэффициент), как он связан с культурной компетентностью, каковы шесть стадий развития культурной компетентности, и почему они важны для правоприменительной деятельности. Большое внимание в рамках курса уделяется понятиям разнообразия и инклюзии, анализируется, каким образом понимание культуры меняет отношение индивидуума к данным явлениям. Кроме того, анализируются вопросы, связанные с управлением конфликтами сквозь призму понимания культурного разнообразия. По мнению разработчиков курса, культура и конфликты тесно переплетены, и это действительно так. Культура всегда является важным фактором в решении любого конфликта. В рамках курса рассматриваются основные культурные паттерны, характерные для населения Литл-Рока, которые детерминируют реакцию людей на взаимодействие с правоохранительными органами. Соответственно, сотрудник полиции, у которого сформирована межкультурная компетенция, способен предсказать и проанализировать ожидания и поведенческие реакции представителя определенной общности.

Анализируя возможные конфликтные ситуации, инструкторы курса особое внимание обращают на четыре важных элемента любого конфликта: предмет конфликта, отношения, идентичность и процесс. Предмет относится к содержанию разногласия и является объективной частью конфликта. В конфликтных ситуациях люди, родившиеся и выросшие в США, чаще всего фокусируются именно на предмете конфликта, для них важна справедливость, соответственно, они в большей степени ориентированы на культурный паттерн, в основе которого лежит именно справедливое разрешение конфликта. Взаимоотношения связаны с коллегиальным поведением, преданностью, дружбой. Это своеобразное «сердце» любого конфликта, отвечающее на вопрос «Кто мы друг другу?». Для большинства латиноамериканцев это является ключевым моментом в разрешении конфликтов. Идентичность связана с достижением и сохранением самоуважения и уважения других людей. Процесс понимания своей идентичности неразрывно объединен с ответами на следующие вопросы: «Кто я, какой я?», «Кто ты?», «Кто мы?». Для представителей азиатских культур идентичность имеет особое значение. Кроме того, феномен важности идентичности характерен для организованных преступных группировок. В США для жителей южных штатов понятие чести имеет большее значение, чем для жителей северных штатов. Для вышеназванных категорий людей, независимо от их происхождения, в любой конфликтной ситуации важна идентичность его субъектов. Вне зависимости от предмета конфликта все его участники ожидают, прежде всего, уважительного отношения всех сторон. Понятие процесса включает в себя саму коммуникацию и управленческие процедуры, используемые при разрешении конфликта. Оно связано с вопросом: «Каким образом мы будем разрешать конфликт?».

Если сотрудник полиции не знает, как люди, с которыми он сталкивается при решении профессиональных задач, предпочитают разрешать конфликтные ситуации, он неспособен оценить, проанализировать и решить возникшую проблему. Межкультурная коммуникативная компетентность вооружает сотрудника полиции знанием того, как, например, выходец из стран Латинской Америки, недавно эмигрировавший в США, может отреагировать на взаимодействие с сотрудником правоохранительных органов, а также, например, на что больше ориентирован афроамериканец – на справедливость или честь и достоинство? Учебный курс в области культуры в полицейском департаменте Литл-Рока обеспечивает понимание сотрудниками данных явлений, а также обычаев и традиций представителей различных культурных общностей. Содержание курса не затрагивает никакие политические вопросы, связанные с разнообразием культур, а ориентировано на эффективное обучение сотрудников полиции в реальном кросс-культурном контексте.

Данный учебный курс успешно реализуется в Департаменте полиции Литл-Рока с 2017 года. В 2019 году курс был дополнен анализом видеомоделируемых сценариев и проведением ролевых игр на занятиях, направленных на развитие навыков взаимодействия и коммуникации в конфликтных ситуациях. Каждый год после реализации курса проводится оценка его эффективности. Опрос осуществляется среди сотрудников полиции, проходящих обучение во время службы, и среди стажеров, прошедших курс начальной профессиональной подготовки. Большинство опрошенных сотрудников положительно оценивают программу обучения в целом и новый курс, посвященный формированию межкультурной коммуникативной компетенции. При подготовке вопросов для опроса составители руководствовались рекомендациями ведущего эксперта в области оценки обучения, бывшего президента Американского общества обучения и развития Дона Киркпатрика. Прежде всего, оценивая эффективность обучения, важно понять, удалось ли преподавателям завоевать интерес обучающихся. Исследования показывают, что определяющим фактором в повышении мотивации и интереса к изучению любой дисциплины является личность преподавателя и умение представить учебный материал. Кроме того, важным аспектом при оценке эффективности обучения является возможность применить теоретические знания на практике [8].

В результате анализа содержания различных образовательных программ мы можем отметить, что большинство курсов начальной (основной, базовой) профессиональной подготовки (курсов подготовки новобранцев), реализуемых в полицейских академиях и учебных подразделениях департаментов полиции США, предусматривают изучение и анализ вопросов и тем, связанных с культурным разнообразием, межличностным и профессиональным общением сотрудника правоохранительных органов в рамках разделов образовательных программ, посвященных взаимодействию с обществом [9; 10; 11]. Таким образом, мы можем убедиться в том, что вопросам формирования межкультурной коммуникативной компетенции сотрудников полиции США уделяется достаточно много внимания.

Большое значение в последние несколько десятилетий приобретает и иноязычная коммуникативная компетенция сотрудников правоохранительных органов США. На наш взгляд, анализ опыта формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников американской полиции и иные способы решения проблем, связанных с языковой подготовкой полицейских, также заслуживают внимания.

В органах правопорядка США давно существует острая потребность в сотрудниках, владеющих иностранным языком или несколькими иностранными языками [12]. Обусловлено это следующими факторами. Возрастающее количество иммигрантов, большой процент американцев, которые не говорят на английском и которые родились не в Америке, – все это стало вызовом для правоохранительных органов США. Для решения этой проблемы еще в начале 21 века полицейские департаменты по всей стране начали предпринимать шаги по набору рекрутов, говорящих не только на английском языке, но и свободно владеющих иностранными языками. В некоторых случаях департаменты предлагали надбавку к зарплате за знание иностранного языка и направляли таких сотрудников в зарубежные страны для участия в программах языкового погружения. Цель руководителей департаментов заключалась в следующем: улучшить процесс взаимодействия с иммигрантскими общинами и качество обслуживания данных общин. Кроме того, руководители департаментов надеялись, что подобные меры будут способствовать преодолению страхов, возникающих у сотрудников полиции, работающих с данными категориями граждан [12].

Представитель Института Правосудия Вера в Нью-Йорке Сьюзан Ша, изучившая языковую практику около 200 правоохранительных агентств в США, отмечала, что «для того, чтобы бороться с преступностью, нужно уметь общаться» [12]. Реймонд Келли, долгое время занимавший пост начальника полиции Нью-Йорка, большое внимание уделял приему на службу билингвальных сотрудников, особенно свободно владеющих языками, на которых говорят в странах с высоким уровнем террористической активности: «Это очень помогает работать с комьюнитиз в городе, самом лингвистически разнообразном городе мира. Мы можем очень быстро направить на место преступления человека, знающего необходимый язык» [12]. По мнению сотрудников полиции – билингвов, общение на родном для человека языке помогает вызвать у него доверие, и, соответственно, в таком случае человек будет более расположен к взаимодействию с представителем правоохранительных органов.

В результате предпринимаемых мер уже в 2010 году одна треть сотрудников Департамента полиции Нью-Йорка (примерно 11 000 человек) свободно владели вторым языком. Из них 785 человек являлись сертифицированными лингвистами и переводчиками на 63 языка, включая бенгальский, дари, фарси, урду и арабский. Сотрудники-билингвы были задействованы в различных направлениях работы департамента – от сбора информации до «работы под прикрытием».

Следует отметить, что в течение последних нескольких лет Департамент полиции Нью-Йорка активно набирает в свои ряды представителей русской общины города. Для многих сотрудников полиции Нью-Йорка второй язык – неотъемлемая часть их жизни и культуры. Михаил Белогородский, президент Ассоциации русскоязычных полицейских США, убежден, что в 21 веке знание нескольких

языков является огромным плюсом для любого полицейского и жизненно необходимо для борьбы с преступностью в огромном мегаполисе [12].

В 2010 году в Департаменте полиции Чикаго, втором по величине полицейском управлении в США после Департамента полиции Нью-Йорка, из 13 000 сотрудников около 3 835 сотрудников владели иностранным языком, преимущественно испанским, польским и немецким. Именно в 2010 году изучение испанского языка стало обязательным элементом профессионального обучения сотрудников департамента. Департамент полиции Лос-Анджелеса начал выплачивать доплаты к зарплате 3 305 сотрудникам (1/3 штата), изучившим иностранный язык. В Далласе 358 сотрудников, говорящих на испанском языке, и 20 сотрудников, говорящих на азиатских языках, смогли получать надбавку к зарплате после того, как они предоставили сертификат, подтверждающий свободное владение иностранным языком. В Лексингтоне (штат Кентукки) сотрудники полиции изучали испанский язык в течение года, а затем направлялись в Мексику для совершенствования языковых навыков и знакомства с местной культурой. В результате, по данным Института Правосудия Вера в Нью-Йорке, количество сотрудников департамента, говорящих на испанском языке, увеличилось с двух до более 100 [12].

Директор центра по контролю качества работы полиции американской некоммерческой организации RAND (Research and Development), выполняющей функции стратегического исследовательского центра, Грег Риджвей заявлял, что набор полицейских – это общенациональная проблема, потому что найти подходящего по всем параметрам кандидата нелегко. Вместе с тем он отмечал, что полицейские департаменты достигли значительных успехов в привлечении кандидатов из различных этнических общин, особенно из недавно сформировавшихся, в которых работа офицера полиции считается достойной и уважаемой [12].

В настоящее время потребность в сотрудниках, владеющих иностранным языком или несколькими иностранными языками, продолжает оставаться актуальной, и департаменты полиции продолжают поиск и прием на службу таких рекрутов, предлагая им дополнительные бонусы и другие стимулы. Кроме того, таким же образом поощряются и действующие сотрудники полиции, свободно говорящие не только на английском языке, и для которых общение на другом языке является неотъемлемой частью ежедневной работы и одной из основных должностных обязанностей. В правоохранительных органах США на всех уровнях – местном, уровне штата и федеральном уровне – сотрудник, владеющий иностранными языками на продвинутом уровне, имеет гораздо больше карьерных перспектив в отличие от сотрудника, говорящего только на английском языке. Что касается приема на работу в полицию носителей языка – представителей различных расовых и этнических меньшинств – зачастую этот процесс осложняется отсутствием американского гражданства у потенциальных кандидатов, стоимостью и сложностью всех процедур, связанных с поступлением на службу в полицию, а также незаинтересованностью молодых людей в карьере полицейского [13; 14].

К сожалению, в последние годы массовые протесты, беспорядки и стрельба с участием сотрудников полиции и представителей расовых и этнических меньшинств в США становятся достаточно частым явлением. Общий язык является одним из важнейших факторов, способствующим преодолению барьеров общения и установлению взаимопонимания и доверительных отношений с обществом, которому служат полицейские. Очевидно, что если определенные расовые и этнические меньшинства не говорят на английском языке, сотрудники полиции должны уметь общаться на родном для данных общностей языке. Языковые барьеры препятствуют максимально эффективной работе органов правопорядка. Следует также отметить, что для сотрудников федеральных агентств, по роду деятельности часто взаимодействующих с иностранными коллегами, общение на иностранном языке является неотъемлемой частью ежедневной работы [13; 14].

Факт того, что в настоящее время в органах правопорядка США существует большая потребность в сотрудниках, владеющих несколькими иностранными языками, обусловлен интенсификацией иммиграционных процессов в США. В соответствии с данными Центра иммиграционных исследований США, более одного из пяти жителей США в настоящее время не говорят на английском дома (коренные уроженцы, легальные и нелегальные иммигранты), то есть более 67 миллионов человек (по сравнению с 62 миллионами в 2013 году). С 1980 года их количество увеличилось втрое. В пяти крупнейших городах Америки (Нью-Йорке, Лос-Анджелесе, Чикаго, Хьюстоне, Финиксе) около 50 процентов населения говорят дома не на английском языке. С 2010 до 2018 года больше всего увеличилось количество людей, говорящих дома на испанском, китайском, арабском, хинди. Языками, на которых говорят дома более миллиона жителей США, являются следующие: испанский (41,5 миллиона человек), китайский (3,5 миллиона), тагальский (1,8 миллиона), вьетнамский (1,5 миллиона), арабский (1,3 миллиона), французский (1,2 миллиона), корейский (1,1 миллиона). В настоящее время в США проживает больше людей, говорящих дома на испанском языке, чем в любой стране Латинской Америки, за исключением Мексики, Колумбии и Аргентины. Около 26 миллионов жителей США практически не знают английский язык и говорят на нем плохо. Из тех людей, кто разговаривает дома не на английском, 45 процентов родились в США [15; 16].

В 1980 году только 23,06 миллиона жителей США говорили дома на иностранном языке, 187,19 миллионов жителей США общались дома только на английском языке. В 2018 году статистика выглядит следующим образом: 67,27 (21,9 процента жителей США) и 240,25 миллионов соответственно. Таким образом, в период с 1980 по 2018 год, количество носителей иностранных языков увеличилось на 192 процента, в то время как количество граждан, говорящих только на английском языке, – на 28 процентов. В период с 2010 по 2018 год – на 13 и 5 процентов соответственно [15; 16].

Данные реалии нашли свое отражение в образовательных программах профессиональной подготовки полицейских, которые реализуют некоторые полицейские академии и учебные подразделения полицейских департаментов. Например, в учебном центре Департамента полиции Лос-Анджелеса создано подразделение по обучению испанскому языку. Инструкторы подразделения преподают курс испанского языка в объеме 65 часов для всех сотрудников департамента в рамках программ начальной профессиональной подготовки. Кроме того, изучение испанского языка также предусмотрено некоторыми программами повышения квалификации и специализации во время службы [17].

В результате проведенного исследования мы можем прийти к выводу, что на всех уровнях системы профессиональной подготовки сотрудников полиции за рубежом большое внимание уделяется лингвокоммуникативной подготовке полицейских, развитию их общих когнитивных и коммуникативных навыков. На наш взгляд, в современных условиях изучение и обобщение опыта зарубежных стран актуально и востребовано. Безусловно, зарубежный опыт профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов имеет свою специфику и очень многообразен. Системы полицейского образования в зарубежных странах детерминированы множеством факторов, характерных для каждого государства, и могут существенно отличаться от отечественной практики. Вместе с тем отдельные элементы положительного опыта подготовки полицейских кадров могут быть использованы образовательными организациями системы МВД России.

Библиографический список

1. Быхтина Н.В. Особенности содержания первоначальной подготовки полицейских кадров в России и зарубежных странах. *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России.* 2018; № 1 (84): 154 – 162.
2. Ванюшин Я.Л., Танаева З.Р. *Организация первоначальной профессиональной подготовки полицейских зарубежных стран:* аналитический обзор. Челябинск: Челябинский юридический институт МВД России, 2009.
3. Воронов В.В. О дополнительном профессиональном образовании в зарубежных территориальных системах правоохранительных органов: социологический анализ. *Власть.* 2019; № 6: 291 – 297.
4. Коблов Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции. *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011; Т. 17, № 4: 111 – 115.
5. Кравчук Л.С. Использование международного опыта профессиональной подготовки полицейских как педагогическая проблема. *Проблемы правоохранительной деятельности.* 2013; № 1: 15 – 21.
6. Кравчук Л.С. Международная профессиональная подготовка европейской полиции как фактор успешного противодействия преступности. *Проблемы правоохранительной деятельности.* 2019; № 2: 57 – 62.
7. Ульянина О.А. Современные подходы к пониманию компетентности специалиста. Личностная компетентность сотрудников полиции. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2018; № 1 (77): 224 – 230.
8. Marcus Paxton, Robert Strauss. Cultural Diversity and Cultural Competency for Law Enforcement. *Police Chief Magazine.* Available at: https://www.policechiefmagazine.org/cultural-diversity-and-competency/?ref=e1dc22024924e164f60a526738b4775a
9. *Official Site of New York City Police Department.* Available at: https://www1.nyc.gov/site/nypd/bureaus/administrative/training-recruit.page
10. *Official Site of the New York State Police Academy.* Available at: https://joinstatepolice.ny.gov/academy-life
11. *Official Site of Memphis Police Department Training Academy.* Available at: https://www.joinmpd.com/the-police-academy/academy-curriculum
12. *Police departments seeking more bilingual cops.* Available at: http://www.nbcnews.com/id/35822392/ns/us_news-crime_and_courts/t/police-departments-seeking-more-bilingual-cops/#.X4Gh4dUzbIU
13. *A call for bilingual law enforcement officers.* Available at: https://www.leadwithlanguages.org/language-career/law-enforcement/#:~:text=A%20Call%20for%20Bilingual%20Law%20Enforcement%20Officers%20Language,system%20from%20functioning%20as%20well%20as%20it%20could
14. U.S. Department of Justice and Equal Employment Opportunity Commission, *"Advancing Diversity in Law Enforcement,"* October 2016. Available at: http://cdn.cnsnews.com/attachments/advancing_diversity_in_law_enforcement_report_october_2016.pdf
15. Zeigler K., Camarota Steven A. *"One in Five U.S. Residents Speaks Foreign Language at Home, Record 61.8 million,"* Center for Immigration Studies, October 2014. Available at: https://cis.org/sites/cis.org/files/camarota-language.pdf

16. Zeigler K., Camarota Steven A. *"67.3 Million in the United States Spoke a Foreign Language at Home in 2018"*, Center for Immigration Studies, October 2019. Available at: https://cis.org/Report/67.3-Million-United-States-Spoke-Foreign-Language-Home-2018
17. *Official Site of the Los Angeles Police Department.* Available at: http://www.lapdonline.org/training_division/content_basic_view/6382

References

1. Byhtina N.V. Osobennosti soderzhaniya pervonachal'noj podgotovki policejskih kadrov v Rossii i zarubezhnyh stranah. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii.* 2018; № 1 (84): 154 – 162.
2. Vanyushin Ya.L., Tanaeva Z.R. *Organizaciya pervonachal'noj professional'noj podgotovki policejskih zarubezhnyh stran:* analiticheskij obzor. Chelyabinsk: Chelyabinskij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2009.
3. Voronov V.V. O dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii v zarubezhnyh territorial'nyh sistemah pravoohranitel'nyh organov: sociologicheskij analiz. *Vlast'*. 2019; № 6: 291 – 297.
4. Koblov F.Ch. Kommunikativnaya kompetentnost' i kul'tura obscheniya v sluzhebnoj deyatel'nosti sotrudnika policii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2011; T. 17, № 4: 111 – 115.
5. Kravchuk L.S. Ispol'zovanie mezhdunarodnogo opyta professional'noj podgotovki policejskih kak pedagogicheskaya problema. *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti.* 2013; № 1: 15 – 21.
6. Kravchuk L.S. Mezhdunarodnaya professional'naya podgotovka evropejskoj policii kak faktor uspeshnogo protivodejstviya prestupnosti. *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti.* 2019; № 2: 57 – 62.
7. Ul'yanina O.A. Sovremennye podhody k ponimaniyu kompetentnosti specialista. Lichnostnaya kompetentnost' sotrudnikov policii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2018; № 1 (77): 224 – 230.
8. Marcus Paxton, Robert Strauss. Cultural Diversity and Cultural Competency for Law Enforcement. *Police Chief Magazine*. Available at: https://www.policechiefmagazine.org/cultural-diversity-and-competency/?ref=e1dc22024924e164f60a526738b4775a>
9. *Official Site of New York City Police Department.* Available at: https://www1.nyc.gov/site/nypd/bureaus/administrative/training-recruit.page
10. *Official Site of the New York State Police Academy.* Available at: https://joinstatepolice.ny.gov/academy-life
11. *Official Site of Memphis Police Department Training Academy.* Available at: https://www.joinmpd.com/the-police-academy/academy-curriculum
12. *Police departments seeking more bilingual cops.* Available at: http://www.nbcnews.com/id/35822392/ns/us_news-crime_and_courts/t/police-departments-seeking-more-bilingual-cops/#.X4Gh4dUzbIU
13. *A call for bilingual law enforcement officers.* Available at: https://www.leadwithlanguages.org/language-career/law-enforcement/#:~:text=A%20Call%20for%20Bilingual%20Law%20Enforcement%20Officers%20Language,system%20from%20functioning%20as%20well%20as%20it%20could
14. U.S. Department of Justice and Equal Employment Opportunity Commission, *"Advancing Diversity in Law Enforcement,"* October 2016. Available at: http://cdn.cnsnews.com/attachments/advancing_diversity_in_law_enforcement_report_october_2016.pdf
15. Zeigler K., Camarota Steven A. *"One in Five U.S. Residents Speaks Foreign Language at Home, Record 61.8 million,"* Center for Immigration Studies, October 2014. Available at: https://cis.org/sites/cis.org/files/camarota-language.pdf
16. Zeigler K., Camarota Steven A. *"67.3 Million in the United States Spoke a Foreign Language at Home in 2018"*, Center for Immigration Studies, October 2019. Available at: https://cis.org/Report/67.3-Million-United-States-Spoke-Foreign-Language-Home-2018
17. *Official Site of the Los Angeles Police Department.* Available at: http://www.lapdonline.org/training_division/content_basic_view/6382

Статья отправлена в редакцию 22.10.20

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-45-48

***Liashenko M.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mslyashenko@mail.ru*
***Mineeva O.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mslyashenko@mail.ru*
***Borshtchevskaya Yu.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: yuliabort@rambler.ru*
***Soluyanova O.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State (National Research) University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: soluyanova.olga@mail.ru*

EXPLORING THE ACCEPTANCE OF SOCIAL NETWORKING SITES AS AN EDUCATIONAL PLATFORM TO ENHANCE STUDENTS' ACADEMIC WRITING SKILLS IN ENGLISH. This study is aimed at exploring the way how students perceive the deployment of social networking sites (SNS) to improve academic writing skills in English. TAM (technology acceptance model) is used to analyze students' perceptions about the usage of SNS as a platform for studying. The data was collected using quantitative and qualitative stages within the research design. The quantitative data analyses enabled to show high ranking of both constructs in students' perceptions: the ease and the usefulness of the technology for academic writing. The qualitative stage identified four external variables that can impact effective deployment: psychological, language, technical and methodical factors. Despite some limitations of the research, the results have revealed favorable students' perceptions and overall acceptance of SNS as an educational platform to enhance academic writing in English.

Key words: **social networking sites, English exam preparation, academic writing, TAM, students' perceptions, mixed method methodology, educational platform.**

***М.С. Ляшенко**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: mslyashenko@mail.ru*
***О.А. Минеева**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: mineevaolga@gmail.com*
***Ю.М. Борщевская,** канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: yuliabort@rambler.ru*
***О.Н. Солуянова**, канд. пед. наук, доц., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: soluyanova.olga@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ САЙТА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Целью данной статьи является исследование отзывов студентов об использовании сайта социальных сетей для улучшения навыков академического письма на английском языке. Авторами была использована модель принятия технологии (TAM), а также проинтегрированы качественные и количественные методы для определения полезности, легкости использования и барьеров, которые мешают в восприятии студентов эффективному внедрению данной технологии для обучения академическому письму. В результате исследования было определено, что обе категории оцениваются студентами высоко. К барьерам, затрудняющим эффективное внедрение технологии, следует отнести следующие факторы: психологические, языковые, технические и ме-

тодические. Данные результаты позволяют говорить о принятии студентами сайтов социальных сетей в качестве обучающей платформы для улучшения навыков академического письма, хотя существуют сложности при использовании данной технологии.

Ключевые слова: **сайты социальных сетей, подготовка к экзамену по английскому языку, академическое письмо, модель принятия технологии (TAM), мнение студентов, методология смешанных методов, обучающая платформа.**

In the era of e-learning, the educational community is faced with the dilemma of how and what tools to choose from the variety of technologies that e-learning offers [1]. The Center for learning and performance technologies issued the statistics showing that more than 100 web-based technologies are used for educational purposes by learning community worldwide Social media (Youtube, Facebook, Twitter) are topping the annual list of the most popular tools for learning as they are an integral part of e-learning nowadays [2].

Social media have become a pedagogical tool within emerging online environments [3;4]. The term social media is used to denote any form of on-line technology or practices through which users create communities to convey information, ideas, independent learning, entertainment, and personal messages and thus facilitate communication and interaction between individuals and groups [5]. Social media for teacher-student collaboration can be classified into the following categories: 1) blogs and microblogs (Twitter); 2) content communities (YouTube, Quizlet.com); 3) social networking sites (Facebook); 4) collaborative projects (wiki sites) [6]. Despite the ubiquity, social media are being underutilized in the educational context.

The purpose of this study is to explore the acceptance of SNS as an educational platform for teaching academic writing in exam preparation. Academic writing is one of the most difficult skills to acquire especially for learners of a foreign language as it is a complex process and there are many factors impeding successful development of the skill [7]. The selected literature review has shown that despite numerous research into learning strategies and teaching methods of how to improve academic writing, little is known about the way how social media in general and SNS in particular can be used to address this issue. There are very few examples of the effective usage of SNS as an educational strategy to improve academic writing (especially using Russian SNS), whereas some studies reveal high educational potential of social media tools [8].

Literature Review. Social media are considered nowadays to be an integral part of educational environments [9; 10]. Not only empirical studies but documents and reports point to the wide-spread deployment of social media for professional and educational purposes in universities [11]. The ontological assumptions for using social media in educational context come from philosophic knowledge. The ideas of constructing knowledge through sharing practices originate from social constructivism and Bakhtin's dialogism [12]. The importance of social contexts in which learners develop language literacy is underlined in the studies by Vygotsky and Wells [13;14]. Recent studies report controversial views on the advantages and disadvantages of using SNS in classroom environments [1;3]. Despite certain controversy, many researchers admit the importance of incorporating this technology into teaching in higher education [10; 15].

With the increased presence of social media in all spheres of human life, the teachers have been undertaking various attempts to use different forms of social networking to improve writing skills. A growing emphasis on writing skills is seen within globalized educational environments where language tests are the necessary requirement for a university admission In the 1990s there was a surge of research interest in using different aspects of networking to improve writing [16]. With the sophistication of technologies and more intensive processes of globalization, the research interest concerning SNS for teaching was directed towards narrowed scopes of research such as teaching and learning via SNS, for example, Facebook [10;17].

Over the past few years, programs allowing interaction via SNSs have brought about an authentic revolution, both in terms of their rapid assimilation and their extension into further applications [5;18]. Blogging, wiki-sites, as types of social networking, are deployed to enhance writing skills [8]. Although social media are becoming fast growing extensions for writing, there is a gap between the necessity to deploy SNSs into teaching writing skills and current practices. Researchers believe that such technologies have created "new and undeveloped opportunities to assemble large audiences for students' writing that can help them grow as writers" [6]. The brief bibliographic analysis of the Russian database of scientific publications (http://elibrary.ru) revealed the gap between the importance of deploying social media into teaching practices and the scarcity of the existing results. Overall, it is admitted that despite the importance of implementing social networking into the classroom in higher education, social networks have little or no integration into formal learning environments.

Materials and methods. The research employed a mixed method methodology and followed a sequential explanatory design proposed by Creswell et al. [19]. The theoretical framework of the research was Technology Acceptance Model (TAM). because it focuses more on the importance of a technology as a tool [20]. The chosen model describes mainly the constructs of perceived ease of use (PEU) and perceived usefulness (PU). Having become the most influential theory of information systems research [10], it is widely used to assess the acceptance of an implemented technology. The literature review has pointed to the fact that SNS as an educational technology has not been used for improving academic writing so far. So, before large-scale implementing on a regular basis at the formal university level, it is necessary to explore whether students accept or reject this information technology as an educational tool. The mixed method for gathering data was firstly aimed at quantitative results within TAM to measure PU and PEU. Secondly, a qualitative stage was implemented to identify new possible variables for a specific context by conducting individual interviews.

The purpose of the first stage was to collect quantitative information about the extent to which students accept SNS as an educational tool using the constructs of TAM: PEU, PU, attitude, intention, actual use. The data for this phase were collected from two groups of undergraduate students preparing for English exam. According to the statistics of the community, the demographic profile of the respondent group was rather homogeneous. Most students come mainly from Russia (95%), are from one age group (18-21 years old). The gender differences are split as 41% men and 59% women. The research involved creating a Web-based Internet survey using SurveyMonkey (https://ru.surveymonkey.com/home/). To determine students' perceptions about the acceptance of SNS as an educational tool after 12 weeks of usage, the respondents were asked to rate 9 questions using a Likert scale from 1 being "strongly agree" to 7 "strongly disagree". The questions were designed by adopting the questionnaires from the past research [17; 20]. The participation in the survey was voluntary and anonymous. The questions were structured as five TAM sub-constructs in the order in which they are presented in the questionnaire: perceived ease of use (statements 1 to 3); perceived usefulness (statements 4 to 7); attitude to the usage of SNS (statement 8); intention to use (statement 9). The method of calculating the mean was applied to analyze the data. The results from the first quantitative stage informed the qualitative stage of the research design which was conducted when the course was finished to avoid any ethical issues.

At the qualitative stage, students' perceptions of the external variables, which can affect their decision to use SNS as an educational tool to improve writing, were explored. The questions in the interviews were open-ended based on the 5 constructs of the TAM system: ease, usefulness, attitude, intention, and actual use from students' perspectives. The students were invited to participate in the interview on a voluntary basis. The series of short audio-recorded interviews (10 minutes on average, n=9) were conducted within one week after the course completion. The focus in the interview was on the barriers and challenges faced by the users. The raw data were analyzed using the 6-step approach recommended by Creswell [19]. According to this approach, data analysis was arranged in the linear hierarchical manner following a sequence from preparing data, reading, coding, describing, representing, and interpreting. The interviews were transcribed, read, underlining the key words for each answer. The key words then were clustered together to identify the common themes.

Research results. At the first stage of the research a total of 20 responses to the survey were returned. Most respondents moderately or strongly agreed with the statements by marking 5, 6, 7 (from partial to strong agreement). This is also shown by the average varying from 5.05 to 6.2. This result pointed to the fact that the students found SNS easy, useful and were going to use it in their exam studies to enhance writing skills. There were no responses showing disagreement. Considering the averages for ranking purposes the most agreed-upon response is the statement "SNS is easy to use". Overall, the respondents agreed that SNS is easy to use (94%), easy to access (96%) and easy to find the information (65%). Though 18% of the students showed partial disagreement, with 17% being just neutral to the question. The issue was more closely explored at the qualitative stage during the interview. The construct PU was analyzed using more questions and paying more attention to exploring the acceptance of SNS to improve performance and writing in general. The questions were aimed at academic writing (statement 4), course performance (5), usefulness of the posted materials (6) and enhancing studies (7). Most respondents agreed with the statements about usefulness of SNS by marking 5, 6, 7. This is shown by the averages varying from 4.8 to 5.5.The largest proportion of the respondents thought that SNS would enhance their studies in general (83%). However, 24% of the respondents disagreed with the acceptance of SNS to improve academic writing. This problem was also deeply analyzed at the qualitative stage during the interviews. Considering the averages for ranking purposes, the most agreed-upon response is the statement "I found the materials posted on SNS to be useful for writing skills" (mean=5.58). Most respondents agreed with the statement 8 about the attitude ("Good idea to use SNS for improving writing") by marking 5, 6, 7 (mean=5.7) and statement 9 about the intention to use ("I am going to use this SNS to improve my writing regularly in future") (mean=5.4). To validate the reliability of data on sub-constructs PU and PEU, a mean was calculated to assess the level of agreement among the main sub-constructs. Table 1 below shows the means and standard deviations. The sub-construct ease of use was the most important (mean= 5.8).

Table 1

Means and standard deviation

Sub-construct	Mean	Standard deviation
Ease of use	5.8039	0.6561
Usefulness	5.19055	0.3374

The quantitative stage revealed the issues for a deeper analysis at the subsequent qualitative stage. The qualitative data analyses resulted in four categories which were identified as the main variables influencing the decision to use SNS: psychological, language, issues related to content/materials, technical issues. Sub-themes were identified as the most frequently mentioned by the respondents for each category. The first category-psychological factors -included three sub themes: communication with the teacher mentioned by three respondents; motivation (three respondents) and self-control (mentioned by two respondents). The analysis was not aimed at identifying if this variable influences PU or PEU. Most respondents described communication with the teacher as an essential component. Three respondents reported positive experience of using SNS for communicating with teachers in formal and informal contexts in the past. Some students (S1, S6) reported the importance of motivational issues for their willingness to engage in group activities: "*Everything depends on psychological state of mind" (S6). "Sometimes motivation to study disappears. But when you on purpose use the materials from the group, it is better. I like it" (S1)*. The second category was identified as language factors. Most respondents (67%) reported language problems. One respondent (S 8) suggested using bilingual presentations of materials. The main problems are related to basic language skills (listening, grammar, lack of vocabulary, spelling). The most interesting finding was the sub-theme about the fear and stress to comment in English via SNS. This finding can be explained by internal stress related to new academic activities and learning as a process [21]. The third category was identified as methodical factors. The subthemes in this category were the following issues: presentation of materials (type, structure); teachers' role; reliability (in comparison with other web sites). The materials and learning activities were carefully selected by the teacher to serve the purpose of the research. The learning activities were identified to enable students to continue working on different aspects of academic writing at home. Typically, students were offered videos explaining different aspects of writing. Special tables were uploaded to systemize the knowledge about academic vocabulary, linkers and connectors to use in graph descriptions. Students were expected to provide their feedback about the usefulness of these resources or share the resources that they found helpful. There was some limited use of writing within the community (only in the form of comments or questions). The idea of the community was to create educational scaffolding for enhancing writing. The most preferable type of the material posted was video and tables.

The fourth category was associated with technical factors. As for SNS, students reported some issues that can either influence them positively or negatively in their decision to use the system. The most important sub-themes in this question were the following: i). teacher's expertise (insufficient use of the SNS functions): "*There is an option to send updates. It can be very helpful" (S9)*;ii).distractors within SNS: "*There are so many other things when using social networking site*" (S7);iii).limitations of the system: "*If I use it via a mobile, I can't take notes*" (S5). Despite the challenges and barriers mentioned in the interviews, all respondents described SNS as easy to use. The adjectives that were used talking about PEU were: convenient (S5, S9), simple (S7, S8, S6), easy (S7, S9, S3), reliable (S9, S5), not difficult (S2, S4, S1). As for PEU, 100% respondents found SNS useful to various extent using different quantifiers to express

As the result of the research, 4 categories influencing students' perceptions were identified and can be classified as possible external variables within TAM.

According to the data analysis, SNS as an educational tool proved to be easy to accept from students' perspectives. They did not experience difficulties to access SNS or find the information. As for the usefulness of SNS, the students found the materials to be the most useful. Overall, the students rated both constructs high, with a large percentage of agreement about usefulness and ease to use, with the sub-construct PEU being more influential in decision-making than PU. Although other constructs were not the research priorities, the quantitative information was also collected with the purpose to understand the attitude and intention to use the technology in the future. The analyses of supportive data showed positive attitudes towards the usage with only one respondent moderately disagreeing with this idea. These results show that most students have an intention to use the technology in future not only for exam training but also for enhancing studying process.

The results and findings should be treated with some caution as the limited number of respondents and questions do not provide a solid ground to generalize for larger populations. The attempt has been made to propose the theoretical deepening of the model by theorizing new external variables that are presented by four categories: psychological, language, methodical, technical. Timing and complexity of research conducted in two phases enabled the analysis of the main constructs without exploring correlations or interdependence among all the constructs within the TAM. Despite the limitations for the small-scale research, it has resulted in some implications. It is an attempt to fill in the gaps in the literature review concerning the usage of SNS as an educational tool for teaching academic writing. The research is reported to prove and validate (both quantitatively and qualitatively) the high level of agreement among students on ease and usefulness of accepting SNS as an educational tool for writing. The nature of the study which is predetermined by two-staged research techniques, enabled to propose new variables within professional contexts. The quantitative data depicted high student ratings of PU and PEU of the system, while qualitative data supported the findings and broadened theoretical knowledge about the variables influencing students' perceptions and decision-making. As for practical implications for further implementations, much attention should be paid to methodical and psychological issues. Language difficulties and issues related to methods of teaching turn out to be equally important for the respondents, whereas technical issues are not salient. Students pay much attention to psychological issues related to interaction in social networks, especially with the teacher. This is in line with the assumption that students do not feel comfortable to collaborate in an informal environment with academic content as more degrees of transparency are needed [15; 21; 22]. Besides much attention should be paid to building effective teacher -student relationships to avoid any stress or uneasiness of being the part of SNS community and freely expressing one's own opinion. In terms of teaching, well-structured learning materials should be shared or designed as teaching and learning content. The teacher is expected to provide expertise, individual feedback and create reliable materials to work with [23; 24].

Conclusion. Social networking sites have become an integral part of all aspects of life. Obviously, SNS should become a part of academic life and be implemented for different teaching and learning purposes. This small-scale project has been conducted to explore students' perceptions about using SNS for academic writing. The research results reveal favorable perspectives for further deployment of SNS into academic environment. To deploy SNS in teaching academic writing in English exam preparatory courses and training programs, educators should take into consideration the barriers and challenges identified in the research. Given the awareness about possible problem areas, social networking sites are sure to enhance learning process and academic performance of students.

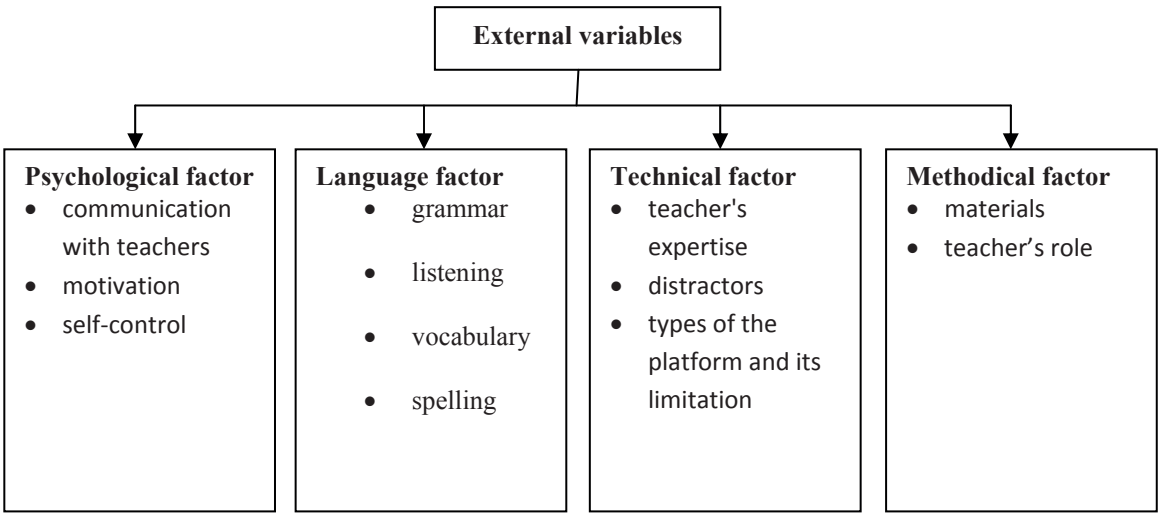


Fig. 1. External variables of TAM

Discussion. The use of SNS as an educational tool to improve academic writing in English exam preparation has not been widely researched yet. The aim of the study was to explore its acceptance among students and find out variables that can influence students' perceptions. The mixed 2-phase research design has helped to collect and analyze the data on the main constructs of TAM.

Библиографический список

1. Gruzdeva M.L., Vaganova O.I., Kaznacheeva S.N., Bystrova N.V., Chanchina A.V. Modern Educational Technologies in Professional Education. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2020: 1097 – 1103.
2. *Top 100 tools for education*. Available at: http://c4lpt.co.uk/top100tools/top100-edu/
3. George D.R., Dellasega C. Use of social media in graduate-level medical humanities education: two pilot studies from Penn State College of Medicine. *Medical teacher.* 2011; № 33 (8): 429 – 434.
4. Passey D. Mobile learning in school contexts: can teachers alone make it happen? *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2010; № 3 (1): 68 – 81.
5. Albayrak D., Yildirim Z. Using Social Networking Sites for Teaching and Learning: Students' Involvement in and Acceptance of Facebook as a Course Management System. *Journal of Educational Computing Research*. 2015; № 52 (2): 155 – 179.
6. Kaplan A.M., Haenlein M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*. 2010; № 53 (1): 59 – 68.
7. Grami G.M.A. *The effects of integrating peer feedback into university-level ESL writing curriculum: A comparative study in a Saudi context*. Newcastle University, 2010.
8. Gibbons S. Collaborating like never before: Reading and writing through a wiki. *English Journal*. 2010; № 99 (5): 35 – 39.
9. Lepi K. *25 ways teachers can integrate social media into education*. Available at: http://www.edudemic.com/a-teachers-guide-to-social-media/
10. Liu Y. Social media tools as a learning resource. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 2010; № 3 (1): 101 – 114.
11. Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A., Hall C. NMC Horizon Report: 2016. *Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium*. Retrieved from http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf
12. Lee K., Brett C. Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*. 2015; № 46: 72 – 83.
13. Выготский Л. *Мысль и язык*. Москва: Педагогика, 1986.
14. Wells G. The social context of language and literacy development. *Handbook of child development and early education: Research to practice*. London, 2009: 271 – 302.
15. Picardo J. *Teaching and learning with social networks: Barriers to adoption*. Network. Ed. 2011.
16. Hansman C.A., Wilson A.L. Teaching writing in community colleges: A situated view of how adults learn to write in computer based writing classrooms. *Community College Review*. 1998; № 26 (1): 21 – 42.
17. Wiid J., Cant M., Nell C. Social Media as an Educational Tool: Students' Perspectives and Usage. *European Conference on e-Learning*. Academic Conferences International Limited, 2013: 511.
18. Alvarez I.M., Olivera-Smith M. Learning in social networks: rationale and ideas for its implementation in higher education. *Education Sciences*. 2013; № 3 (3): 314 – 325.
19. Creswell J.W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications, 2013.
20. Davis F.D., Bagozzi R.P., Warshaw P.R. User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management science*. 1989; № 35 (8): 982 – 1003.
21. Дунаева Н.И., Суворова О.В. проблема конкурентоспособности личности студента в образовательной среде вуза в отечественных и зарубежных исследованиях. *Вестник Мининского университета*. 2020; № 8 (1): 8.
22. Ляшенко М.С., Фролова Н.Х. Система управления обучением как эффективное средство электронного обучения. *Мировой журнал прикладных наук*. 2013; № 27 (13): 100 – 104.
23. Ляшенко М.С., Минеева О.А. методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 5 (35): 10 – 17.
24. Сорокоумова С.Н., Елшанский С.П., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В. когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов. *Вестник Мининского университета*. 2020; № 8 (1): 10.

References

1. Gruzdeva M.L., Vaganova O.I., Kaznacheeva S.N., Bystrova N.V., Chanchina A.V. Modern Educational Technologies in Professional Education. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2020: 1097 – 1103.
2. *Top 100 tools for education*. Available at: http://c4lpt.co.uk/top100tools/top100-edu/
3. George D.R., Dellasega C. Use of social media in graduate-level medical humanities education: two pilot studies from Penn State College of Medicine. *Medical teacher.* 2011; № 33 (8): 429 – 434.
4. Passey D. Mobile learning in school contexts: can teachers alone make it happen? *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2010; № 3 (1): 68 – 81.
5. Albayrak D., Yildirim Z. Using Social Networking Sites for Teaching and Learning: Students' Involvement in and Acceptance of Facebook as a Course Management System. *Journal of Educational Computing Research*. 2015; № 52 (2): 155 – 179.
6. Kaplan A.M., Haenlein M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*. 2010; № 53 (1): 59 – 68.
7. Grami G.M.A. *The effects of integrating peer feedback into university-level ESL writing curriculum: A comparative study in a Saudi context*. Newcastle University, 2010.
8. Gibbons S. Collaborating like never before: Reading and writing through a wiki. *English Journal*. 2010; № 99 (5): 35 – 39.
9. Lepi K. *25 ways teachers can integrate social media into education*. Available at: http://www.edudemic.com/a-teachers-guide-to-social-media/
10. Liu Y. Social media tools as a learning resource. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 2010; № 3 (1): 101 – 114.
11. Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A., Hall C. NMC Horizon Report: 2016. *Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium*. Retrieved from http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf
12. Lee K., Brett C. Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*. 2015; № 46: 72 – 83.
13. Vygotskij L. *Mysl' i yazyk*. Moskva: Pedagogika, 1986.
14. Wells G. The social context of language and literacy development. *Handbook of child development and early education: Research to practice*. London, 2009: 271 – 302.
15. Picardo J. *Teaching and learning with social networks: Barriers to adoption*. Network. Ed. 2011.
16. Hansman C.A., Wilson A.L. Teaching writing in community colleges: A situated view of how adults learn to write in computer based writing classrooms. *Community College Review*. 1998; № 26 (1): 21 – 42.
17. Wiid J., Cant M., Nell C. Social Media as an Educational Tool: Students' Perspectives and Usage. *European Conference on e-Learning*. Academic Conferences International Limited, 2013: 511.
18. Alvarez I.M., Olivera-Smith M. Learning in social networks: rationale and ideas for its implementation in higher education. *Education Sciences*. 2013; № 3 (3): 314 – 325.
19. Creswell J.W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications, 2013.
20. Davis F.D., Bagozzi R.P., Warshaw P.R. User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management science*. 1989; № 35 (8): 982 – 1003.
21. Dunaeva N.I., Suvorova O.V. problema konkurentosposobnosti lichnosti studenta v obrazovatel'noj srede vuza v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovaniyah. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020; № 8 (1): 8.
22. Lyashenko M.S., Frolova N.H. Sistema upravleniya obucheniem kak `effektivnoe sredstvo `elektronnogo obucheniya. *Mirovoj zhurnal prikladnyh nauk*. 2013; № 27 (13): 100 – 104.
23. Lyashenko M.S., Mineeva O.A. metodologicheskie podhody k ponimaniyu pedagogicheskoj kul'tury v pedagogicheskih issledovaniyah. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 5 (35): 10 – 17.
24. Sorokoumova S.N., Elshanskij S.P., Puchkova E.B., Suhovershina Yu.V. kognitivnye stili i personalizaciya obucheniya studentov-psihologov. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020; № 8 (1): 10.

Статья поступила в редакцию 08.10.20

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-48-51

Malchukova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru*

LABOR AS ONE OF THE PROFESSIONAL VALUES OF THE FUTURE AGRICULTURAL ENGINEER. In this article, the researchers consider labor as one of the universal values, which is aimed at increasing future engineers' intellectual level, thereby accelerating the process of becoming a competitive specialist and contributing to the formation of intellectual resources of the agro-industrial complex. In the educational process of a university, it is necessary to pay attention to the ability of students to predict and adjust future activities within the framework of general cultural competencies. To increase the attitude to work, it is necessary to conduct

activities that motivate students to work. The solution to this problem can be carried out by university curators of student groups. The importance of work as a universal value plays an important role in the development of personal and professional qualities of the future agricultural engineer. The article clearly shows that the hard work instilled in students helps them achieve success in their profession.

Key words: **value, labor, hard work, professional activity, intellectual resource.**

Н.Н. Мальчукова, *канд. пед. нак, доц., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru*

ТРУД КАК ОДНА ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩЕГО АГРОИНЖЕНЕРА

В данной статье рассматривается труд как одна из общечеловеческих ценностей, которая направлена на повышение у будущего инженера интеллектуального уровня, что способствует ускорению процесса становления конкурентоспособного специалиста и формированию интеллектуальных ресурсов предприятий агропромышленного комплекса. В воспитательном процессе вуза необходимо обратить внимание на умение студентов прогнозировать и корректировать будущую деятельность в рамках общекультурных компетенций. Для повышения отношения к труду необходимо проводить мероприятия, мотивирующие студентов к труду. Решение этой проблемы могут осуществлять кураторы студенческих групп вуза. Значимость труда как общечеловеческой ценности играет важную роль в становлении личностно-профессиональных качеств будущего агроинженера. В статье четко отразилось, что привитое студентам трудолюбие помогает им добиться успехов в профессии.

Ключевые слова: **ценность, труд, трудолюбие, профессиональная деятельность, интеллектуальный ресурс.**

Первостепенная задача каждого вуза – повысить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда, а для этого необходимо сформировать у них общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, предусмотренные соответствующими Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), то есть помочь выпускнику стать компетентным в решении различных задач будущей профессиональной деятельности.

Развитие социума определяется существующими в нём интеллектуальными ресурсами и общечеловеческими ценностями. Формирование интеллектуальной базы будущего конкурентоспособного инженера зависит от уровня развития его личностных качеств, одним из которых является трудолюбие. Развитие трудолюбия формируется через привитие такой общечеловеческой ценности, как труд.

Актуальность развития общечеловеческих ценностей в жизни России отражена в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Основной задачей высшей школы, сформулированной в «Концепции модернизации российского образования на период до 2025 года», является подготовка не только высококвалифицированного, ответственного специалиста, способного выдержать конкуренцию на рынке труда, но и высоконравственной, духовно развитой личности, обладающей чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание.

В агропромышленном комплексе нужны специалисты, которые не боятся трудностей и готовы к инновациям. Ведь самосовершенствование человека и заключается в том, чтобы через труд повысить свой интеллектуальный уровень и стать квалифицированным специалистом.

Анализируя формулировки общекультурных компетенций будущего агроинженера, можно сделать вывод, что они базируются на формировании общечеловеческих и личностных ценностях человека, одной из которых является труд. Труд, в свою очередь, есть основа будущей трудовой деятельности выпускников вуза. Как правило, общекультурные компетенции для инженерных направлений подготовки согласно учебному плану формируются при изучении гуманитарных дисциплин. Решать эту задачу только на определенных дисциплинах невозможно. Формирование компетенций и компетентности в целом должно продолжаться весь период обучения студента как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время.

Для повышения устойчивого положительного отношения к труду необходимо проводить мероприятия, мотивирующие студентов к трудолюбию. Решение этой проблемы могут осуществлять кураторы студенческих групп вуза. Работа куратора может способствовать формированию индивидуальной компетентности – готовности к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способностью к самомотивированию, рефлексии, саморазвитию личности в профессиональном труде.

Максимально раскрыто понятие «труд» в работе Л.П. Буевой, Демина В.Я., М.В. Суслова Э. Фромма, А. Маслоу, Ф. Херцберга, где труд рассматривается через такие категории, как «предрассудки о труде», «чувство собственной значимости (идентичности)» и др. [1].

Отношение к труду как общечеловеческой ценности у будущих инженеров рассмотрим в качестве одной из целей воспитательного процесса в вузе. Труд имеет неоценимое значение в жизни каждого человека [2].

В мировой науке существует большое количество определений понятия «ценность». П. Менцер определяет ценности как то, к чему стоит стремиться, относиться с признанием, уважением, почтением. С.В. Кульневич связывает ценности с предпочтением или отвержением определенных смыслов, на основе которых человек отбирает способы своего поведения [3].

Великий философ Джордано Бруно основой нравственных ценностей человека называет – труд. «Прочь от меня, – пишет философ, – всякое безделье, неряшливость, ленивая праздность» [4].

В воспитательном процессе вуза необходимо обратить внимание на умение студентов прогнозировать свою будущую профессиональную деятельность в рамках компетентностного подхода, обладая такой общечеловеческой ценностью, как труд, понять, на каком уровне сформировано данное умение. Будущий инженер должен развить так это умение, чтобы мог самостоятельно корректировать свою трудовую деятельность, понимать, что только труд поможет достичь высоких результатов и повысить интеллектуальный уровень, чтобы стать компетентным специалистом.

Исследование, проводилось на базе ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья (ГАУ Северного Зауралья)» в 2018 – 2020 учебных годах. В исследовании приняли участие 127 студентов. Оно проходило во внеаудиторное время. В качестве методов исследования были использованы следующие: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анкетирование и тестирование; сравнительный анализ результатов исследования; качественный и количественный анализ полученных данных.

Исследование проходило в два этапа. Первый этап проводился со студентами первого курса 2016 – 2017 учебного года на кураторских часах, целью которых было мотивировать первокурсников агроинженерного профиля ГАУ Северного Зауралья на устойчивое положительное отношение к общечеловеческим ценностям, в том числе и труду. Второй этап осуществлялся с тем же контингентом студентов, перешедших на второй курс. Цель второго этапа – выявить изменения отношения студентов к исследуемой теме.

Мероприятия первого этапа включают опрос и анкетирование первокурсников, проведение тематических кураторских часов с целью развития личностных качеств конкурентоспособного специалиста на основе повышения положительного отношения к общечеловеческим ценностям. Трудовым воспитанием в вузе, по мнению студентов, должны заниматься кураторы. На протяжении всего процесса обучения в вузе студенты должны чувствовать поддержку со стороны куратора, который способствует установлению в группе благоприятного климата [5].

На первоначальном этапе исследования был проведен опрос студентов на знание и понимание общечеловеческих ценностей. Общечеловеческие ценности всегда передавались из поколения в поколение каждой семье. У современных студентов отношение к семье очень серьезное, ценность семьи по упоминанию заняла первое место (54%). Ведь в процессе становления и развития молодежи важное место занимают семейно-брачные отношения [6]. Вместе с тем важными ценностями оказались доброта (15%) и любовь (11%). О духовности упомянуло 8% респондентов. По 9% тестируемых отнесли к ценностям дружбу и гуманизм, немного уступили им жизнелюбие и милосердие (по 5т%). Реже всего респонденты упоминали о верности, преданности, искренности, нравственности, бескорыстии (по 1%), хотя данные понятия являются качествами личности, а не ценностями. Очень странно, что в этом списке оказались скептицизм и отдых (другое), которые никогда не относились к общечеловеческим ценностям.

Насторожило отношение будущих инженеров к понятию «трудолюбие». Только 6% респондентов вспомнили об этом качестве личности, полагая, что это общечеловеческая ценность. Несмотря на единичные мнения, высказанные респондентами, такие как «Без труда не вытянешь и рыбку из пруда», «Без труда не поешь», «Труд помогает стремиться к цели» и «Через труд достигается прогресс», общее восприятие трудолюбия остается неопределенным. Многие из них не задумывались о пользе труда и трудолюбия в жизни человека вообще и своей жизни в частности, не воспринимают труд как основу своей будущей профессиональной деятельности. Первокурсникам было предложено оценить по степени значимости лично для них общечеловеческие ценности, такие как человек, традиции, общение, познание, красота, отечество, труд и жизнь.

Для реализации первого этапа исследования был составлен план проведения кураторских часов. Известно, что привитие любви к труду может осуществляться только через собственную трудовую деятельность, а в вузе включиться в

такую деятельность можно через участие в студенческих отрядах. Поэтому один из первых кураторских часов для первокурсников направления подготовки «Агроинженерия» был посвящен встрече с командирами и бойцами студенческих отрядов ГАУ Северного Зауралья. Цель кураторского часа – мотивировать студентов на работу в студенческих отрядах в летний каникулярный период.

Кураторский час проводился в форме пресс-конференции. Каждый представитель кратко анонсировал свой отряд, рассказал о специфике работы. Было сказано, что в университете созданы студенческие специализированные отряды по профессиональному признаку. Бойцы отряда «Энергия» устанавливают проводку кабеля в новостройках города. Для будущих агрономов создан отряд «Бригантина», занимающийся озеленением университетского студенческого городка и отдельных объектов в городе. Отряд «Механизатор» помогает в посевной и уборке урожаю различным сельскохозяйственным предприятиям юга Тюменской области. Бойцы педагогического отряда «Мечта» работают вожатыми в детских лагерях. Отряд «Водник» создан для будущих ихтиологов. В 2012 году в университете появился противопожарный отряд для студентов профиля «Пожарная безопасность». Член областного штаба студенческих отрядов представил работу областных отрядов.

На брифинге первокурсники задали множество вопросы. Студентов интересовало все: почему представители предпочли работу в студенческих отрядах вместо летних каникул, какая заработная плата в отряде, какой режим работы, на каких объектах и в каких организациях трудятся бойцы, какие необходимы документы для того, чтобы стать бойцом отряда. Представители увлеченно и откровенно ответили на все вопросы, объяснили, что лично им дает участие в студенческом трудовом движении, какие уроки извлекли из работы в трудовом коллективе, какие качества в себе воспитали. Представители объяснили, что в трудовом коллективе никто не создает тепличных, комфортных, удобных условий для работы бойцам студенческого отряда. Студенты учатся жить и работать в условиях, приближенных к действительности, в которую они попадут по окончании вуза [7].

Интерес со стороны первокурсников был неподдельным. Студенты желали как можно больше узнать о работе отрядов и решить для себя – участвовать или не участвовать в студенческом трудовом движении. После пресс-конференции более трети первокурсников записалось бойцами в студенческие отряды. Интересно было наблюдать за ходом беседы, особенно когда речь зашла о заработных платах. Труд бойцов в разных отрядах оплачивается по-разному. Самый большой заработок имеют бойцы строительного отряда, самый маленький – педагогического. По сути, перед ребятами возникла внутренняя дилемма – что предпочесть: хороший заработок или профессиональный первичный опыт? Каждый решал для себя сам. Например, большинство студентов профиля «Электрооборудование и электротехнологии АПК» выбрали профессиональную ориентацию и записались в отряд «Энергия», в котором они научатся прокладывать внутреннюю проводку в строящихся жилых домах. Студенты профилей «Технические системы в агробизнесе» и «Технический сервис в агропромышленном комплексе» предпочли отряд «Механизатор», в котором можно освоить работу на современной сельскохозяйственной технике. Два человека, чувствуя в себе педагогические задатки, записались в отряд «Мечта». Остальные студенты выбрали областной строительный отряд.

Следующим этапом было прохождение студентами в течение года обучения по специфике работы выбранного отряда.

Наша задача состоит в психологической подготовке первокурсников к работе в трудовом коллективе, которая включает осознание студентами важности общечеловеческих ценностей (труд, дружба, нравственность) и воспитание в себе человеческих качеств (умение идти на компромисс, доброта, честность, бескорыстие, жизнелюбие). Воспитательная функция труда заключается в развитии и закреплении у обучающихся в ходе трудового процесса общественно ценных качеств и свойств [8].

Нас интересовал вопрос: как изменилось отношение студентов к ценности труда после проведения кураторских часов и участия первокурсников в студенческих отрядах. Для этого был проведен сравнительный анализ результатов анкетирования студентов. Одному и тому же контингенту студентов дважды была предложена анкета – сначала на первом, а затем на втором курсе. Результаты получились следующие.

Для определения понятия труд было предложено пять вариантов ответа. Большинство респондентов на первом курсе считало труд жизненной необходимостью (58%), что хорошо согласуется с результатами опроса о значимости ценностей для человека. Для первокурсников труд есть необходимость, некая обязанность, без которой не прожить, но не имеет приоритетного значения.

По 17% анкетируемых представляют труд смыслом человеческой жизни и нравственной ценностью, отнеслись к этому понятию больше философски, чем прагматически. 1% респондентов (один человек) определяет труд как повинность. Скорее всего, это тот человек, который воспринимает отдых как общечеловеческую ценность, поэтому труд для него – тяжкая доля. 7% респондентов предложили свое определение, например, труд – это развитие, цель выживания (по смыслу совпадающее со вторым вариантом ответа).

На втором курсе студенты изменили свое мнение. Резко увеличился процент тех, кто считает труд смыслом жизни. Приобретя опыт практических навыков и трудовых отношений в студенческих отрядах, молодые люди высоко оценили значение этой ценности в их жизни и изменили свое отношение в положительную сторону. Вместе с тем хотя уменьшилось количество тех, кто рассматривает труд как жизненную необходимость, но все же процент остается достаточно высоким.

Также студентам было предложено однозначно ответить на вопрос: можно ли труд считать ценностью современного общества? Большинство студентов утвердительно ответили на этот вопрос (что не могло не порадовать), причем процент возрос на втором курсе с 70% до 84%. Высокая оценка труда будущими инженерами неслучайна, так как умственный и физический труд поможет им реализовать себя в профессии и стать конкурентоспособным. Лишь небольшое количество респондентов дали отрицательный ответ (16% и 11% соответственно), полагая, что «люди стали более ленивыми» и им чаще требуется отдыхать. 14% первокурсников не смогли дать определение понятию труд, поскольку никогда об этом не задумывались. На втором курсе этот показатель снизился до 5%. Возможно, эти студенты не прошли школу студенческих отрядов.

Анализируя данные результаты, можно сделать вывод, что целенаправленная работа кураторов помогла большинству студентов осознать значимость труда для самореализации себя в будущей профессии. Важно, какие человеческие качества молодые люди считают главными для реализации себя в будущей профессиональной деятельности

Студенты первого и второго курсов выделили два главных качества: профессиональные знания (36% и 38% соответственно) и трудолюбие (27% и 30% соответственно). Студенты подтвердили значимость труда и трудолюбия для человека. Менее важным, но значимым является мобильность, причем это качество второкурсники указывали чаще: в первом анкетировании 12% упоминаний, а во втором – 14%. Реалии современной жизни заставляют человека быстрее реагировать на изменения и обновления информационного пространства. Первокурсники обратили внимание на такие качества, как сила воли и инициативность (по 10%), на втором курсе эти показатели снизились вдвое (по 5%). Несколько первокурсников посчитало главным качеством умение слушать руководителя (2%), на втором курсе это мнение укрепилось (3% респондентов). Почти никто не отметил пунктуальность (всего 1% и 2% соответственно). Значит, необходимо кураторам и преподавателям акцентировать внимание студентов на самоорганизации и самодисциплине [9].

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Значимость труда как общечеловеческой ценности играет важную роль в становлении личностно-профессиональных качеств будущего агрария инженерного профиля. В ходе исследования мы выяснили, что привитое студентам трудолюбие помогает им добиться успехов в профессии.

2. Конкурентоспособный специалист аграрного профиля по окончании вуза должен обладать трудолюбием, чтобы в течение всей профессиональной деятельности быть способным повышать свою интеллектуальную базу, что положительно отразится на интеллектуальных ресурсах предприятий аграрного сектора экономики.

Библиографический список

1. Головчанская Е.Э. Интеллектуальный ресурс как основной компонент оценки интеллектуальной активности национальной экономики в современных институциональных условиях Республики Беларусь. *Проблемы современной экономики*: сборник материалов XXXVIII Международной научно-практической конференции. 2017: 59 – 63.
2. Логинов Ю.П., Казак А.А. Трудовое воспитание и профориентационная направленность – основа подготовки современного специалиста-агронома для села. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О.Н. Гончаренко, Л.И. Якобюк. Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2014: 221 – 222.
3. Якобюк Л.И. Трудовое воспитание в российском образовании на современном этапе. *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 10 (70): 162 – 165.
4. Логачева Т.Н. *Формирование у старшеклассников ценностного отношения к культурным традициям в обучении гуманитарным дисциплинам*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
5. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник Государственного аграрного университета Северного Зауралья*. 2014; № 1 (24): 92 – 93.
6. Гончаренко О.Н. Факторы, влияющие на формирование ценностей сельской молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014: 197 – 201.
7. Куликова С.В. Роль студенческих отрядов в получении профессионального опыта студентов. *Интеграция науки и практики для развития агропромышленного комплекса:* сборник статей всероссийской научной конференции. 2017: 477 – 481.
8. Березуев Е.А. Процессы маргинализации в России и маргинализация сельского населения. *Современные научно–практические решения в АПК*: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. 2017: 238 – 246.

9. Biryukova N.V. The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas**.** *Espacios*. 2018; Vol. 39; № 20.

References

1. Golovchanskaya E.`E. Intellektual'nyj resurs kak osnovnoj komponent ocenki intellektual'noj aktivnosti nacional'noj `ekonomiki v sovremennyh institucional'nyh usloviyah Respubliki Belarus'. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*: sbornik materialov XXXVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 59 – 63.
2. Loginov Yu.P., Kazak A.A. Trudovoe vospitanie i proforientacionnaya napravlennost' – osnova podgotovki sovremennogo specialista-agronoma dlya sela. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej O.N. Goncharenko, L.I. Yakobyuk. Tyumen': GAU Severnogo Zaural'ya, 2014: 221 – 222.
3. Yakobyuk L.I. Trudovoe vospitanie v rossijskom obrazovanii na sovremennom `etape. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2017; № 10 (70): 162 – 165.
4. Logacheva T.N. *Formirovanie u starsheklassnikov cennostnogo otnosheniya k kul'turnym tradiciyam v obuchenii gumanitarnym disciplinam*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2004.
5. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. 2014; № 1 (24): 92 – 93.
6. Goncharenko O.N. Faktory, vliyayuschie na formirovanie cennostej sel'skoj molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 197 – 201.
7. Kulikova S.V. Rol' studencheskih otryadov v poluchenii professional'nogo opyta studentov. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya agropromyshlennogo kompleksa:* sbornik statej vserossijskoj nauchnoj konferencii. 2017: 477 – 481.
8. Berezuev E.A. Processy marginalizacii v Rossii i marginalizaciya sel'skogo naseleniya. *Sovremennye nauchno-prakticheskie resheniya v APK*: sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 238 – 246.
9. Biryukova N.V. The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas**.** *Espacios*. 2018; Vol. 39; № 20.

Статья поступила в редакцию 27.10.20

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-51-53

Matveeva A.G., *BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: angelinamtvvva@mail.ru*
Nikolaev A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nickan07@mail.ru*
Archakhova N.V.*, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: archakhova@mail.ru*

FORMATION OF VOCABULARY SKILLS USING THE KAHOOT PLATFORM IN ENGLISH LESSONS IN THE 5TH GRADE. The development of digital technologies is reflected in training with the integration of online learning resources into the educational environment. The development of technology in recent years has made possible changes in the learning process. With the opportunities provided by the Internet, it has become inevitable to use it in the education system. With the extensive use of smartphones and the Internet access at any time of the day, anywhere you can ensure that students and teachers develop comprehensively. The article is dedicated to the introduction of online learning resources in the educational environment in secondary schools in Yakutsk. The study was conducted on the example of the Kahoot learning platform at English lesson in grade 5A of Secondary School No. 2. The article examines the formation of lexical skills of students in the 5th grade using the Kahoot platform in the English lesson.

Key words: **vocabulary, Kahoot, foreign language teaching, the Internet, online learning, learning platform, online resources.**

А.Г. Матвеева, *бакалавр, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: angelinamtvvva@mail.ru*
А.И. Николаев, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nickan07@mail.ru*
Н.В. Арчахова, *ст. преп., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: archakhova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ KAHOOT

Изучение применения обучающих онлайн-ресурсов в образовательной среде является одной из актуальнейших проблем современного образования. В статье рассматривается формирование лексических навыков обучающихся 5 классов посредством использования платформы Kahoot на уроках английского языка. Исследование проведено на примере обучающей платформы Kahoot на уроках английского языка в 5 «А» классе МОБУ «НПСОШ № 2». Развитие цифровых технологий нашло свое отражение в обучении с интеграцией обучающих онлайн-ресурсов в образовательную среду. С теми возможностями, которые предоставляет Интернет, стало неизбежным его использование и в системе образования. С широким использованием смартфонов и доступом в Интернет в любое время суток, в любом месте можно обеспечить обучающимся и учителям возможность развиваться всесторонне.

Ключевые слова: **лексика, Kahoot, изучение иностранных языков, сеть Интернет, онлайн-обучение, обучающая платформа, онлайн-ресурсы.**

Современная система образования испытывает существенные изменения, обусловленные развитием различных информационных технологий и их возрастающим влиянием на все сферы деятельности человека. Они всё больше интегрируются в учебную среду. Во многих странах при изучении новой темы или закреплении полученных знаний часто используются различные виды приложений, программ, онлайн-ресурсов, такие как Kahoot, Socrative, Quizlet и Quizziz [1].

Использование обучающей платформы Kahoot на уроках, на наш взгляд, будет логичным решением, так как нынешние обучающиеся, начиная с 5-х классов, хорошо осведомлены о том, что такое Интернет и смартфон. Также это будет эффективным способом контроля знаний обучающихся и передачи знаний в новой для них форме. Цель данной работы – разработать и апробировать систему работы с помощью платформы Kahoot как дополнительный способ формирования, закрепления и усвоения лексических навыков на уроке английского языка в 5 классе.

Kahoot был разработан для социального обучения, когда учащиеся собираются вокруг общего экрана или монитора компьютера. Сайт также можно использовать с помощью инструментов совместного использования экрана, таких как Skype, Zoom или Google Hangouts [1]. Игровой процесс прост: все участники подключаются с помощью сгенерированного игрового PIN-кода, показанного на общем экране, и используют устройство для ответа на вопросы, созданные учителем. Эти вопросы могут быть изменены на премиальные баллы. Затем очки появляются в таблице лидеров после каждого вопроса. Kahoot может воспроизводиться через различные веб-браузеры и мобильные устройства через свой веб-интерфейс. Он подходит к системе Windows и IOS [2].

Так в чем же заключаются основные преимущества платформы Kahoot?

Во-первых – доступность платформы. Обучающимся не нужно делать лишних движений, не нужно ничего скачивать и устанавливать. Платформа сама по себе не требует установки на ПК, так как сервис доступен в онлайн-виде на всех площадках.

Во-вторых – это удобство. Задания возможно разработать на несколько часов до урока. Удобство – один из важных элементов в использовании информационных технологий на уроках.

В-третьих – возможность обучаться дистанционно. В связи с эпидемиологической ситуацией в мире использование дистанционного обучения стало обязательным. И поэтому эта возможность контроля знаний обучающихся является неоспоримым преимуществом данной платформы. Доступ к платформе осуществляется с помощью Интернет-подключения. Главное условие – это то, что обучающиеся должны знать ПИН-код, который предоставляется учителем. Данная особенность платформы делает его незаменимым для контроля знаний обучающихся на расстоянии. Однако данный метод обучения в образовательных учреждениях Российской Федерации не так популярен, по крайней мере, в некрупных городах [3].

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом каждого вида речевой деятельности: устной – аудирования, говорения, письмен-

ной – чтения и письма. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений [4].

Серия проверочных работ проводилась в период с 25.04.2020 по 21.05.2020 в МОБУ «Национальной политехнической средней общеобразовательной школы № 2» (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутска.

Апробация была направлена на проверку гипотезы: если использовать платформу Kahoot на уроках английского языка, то это содействует формированию лексических навыков. Серия проверочных работ в сервисе Kahoot ориентирована на обучающихся 5-го класса основной школы, количество человек, принимающих участие, – 28 (15 девочек, 13 мальчиков). Не отходя от методического планирования, мы апробировали серию проверочных работ, всего их было 8. Каждая проверочная работа занимала 10 минут времени от урока.

В данном эксперименте присутствуют контрольная и экспериментальная группа:

– первая группа обучающихся – контрольная. Школьники этой группы обучаются по традиционному учебному методу;

– вторая группа – экспериментальная. Обучающиеся данной группы учатся по смешанному методу обучения, совмещая традиционные уроки с платформой Kahoot.

Если сравнивать работы обучающихся, то в экспериментальной группе добавляются в конце урока проверочные работы с помощью платформы Kahoot. Главная особенность заключается в подаче материала через обучающий онлайн-ресурс. Выполнение небольших тестов с четко выраженным заданием помогает обучающимся 5 класса качественно освоить и запомнить лексику, пополнив свой словарный запас.

Также педагогу нужно учитывать то, что мобильное обучение не должно быть постоянным. Регулярное использование онлайн-ресурсов и гаджетов в скором времени может стать чем-то обыденным, что может привести к потере концентрации и внимания [3]. Чтобы предотвратить негативные последствия, несколько уроков стоит проводить традиционно. Уроки 5 «А» класса проходили три раза в неделю: в понедельник, четверг и субботу.

При анализе результатов экспериментального обучения учитывались две работы. Первый (контрольный) был проведен в самом начале эксперимента, чтобы узнать, насколько обучающиеся усвоили предыдущую лексику без использования обучающих онлайн-ресурсов. Также стоит учитывать, что это один класс, разделенный на подгруппы, и уровень знания английского языка у всех школьников на одном уровне.

Таблица 1

Результаты первого контрольного теста

Контрольная группа	Экспериментальная группа
Количество обучающихся: 13	Количество обучающихся: 15
Мальчиков – 7 Девочек – 6	Мальчиков – 8 Девочек – 7
Отлично – 6 учеников Хорошо – 4 учеников Удовлетворительно – 2 ученика Не пройдено – 1 ученик	Отлично – 8 учеников Хорошо – 4 ученика Удовлетворительно – 3 ученика

Как видно из табл. 1, по результатам первого контрольного теста большинство обучающихся в контрольной группе получили оценку «5» (47%), четверо – «4» (29%), двое – оценку «3» (24%) и один обучающийся получил 2. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что у данной группы средняя оценка – «хорошо».

Результаты экспериментальной группы следующие: «4» получили 5 обучающихся, 7 учеников получили «5», это большинство обучающихся. Оценку «3» получили 3 ученика. Получается, что большинство обучающихся получили отличную оценку.

Если сравнивать средние оценки обеих групп, а также количество оценок «4» и «5», можно заметить, что разница минимальна. Это показывает, что уровень владения лексическими навыками у обеих групп находится на среднем уровне.

Результат экспериментального исследования доказал, что уровень лексических знаний у обучающихся обеих групп на среднем уровне. Согласно результатам, возведенным на графиках, ни у контрольной, ни у экспериментальной групп нет преимущества перед экспериментом. Уровень знаний всех обучающихся данного класса одинаковый, и отследить процесс во время эксперимента будет значительно легче.

Как показывает табл. 2, наблюдается прогресс у обучающихся из экспериментальной группы. Отсюда следует, что количество троек сократилось до нуля. Четверки получили шесть пятиклассников. Также следует обратить внимание на результаты контрольной группы. У них также наблюдается небольшой прогресс результатов. Количество троек сократилось с трех до двух, у получившим «хорошо» прибавился еще один ученик, неизмененным остается оценка «5». Так, в экспериментальной группе 9 обучающихся получили данную оценку, тогда как в контрольной группе наблюдается равномерность.

Таблица 2

Результаты формирующего контрольного теста

Контрольная группа: 13 учеников	Экспериментальная группа: 15 учеников
Отлично – 6	Отлично – 9
Хорошо – 5	Хорошо – 6
Удовлетворительно – 2	Удовлетворительно – 0

Контрольный тест был проведен 12 уроком. Тест состоял из лексики по пройденным темам на всю практику и по Past Simple [5]. При составлении заданий акцент делался на вопросы, приближенные к лексике двух модулей, то есть пятиклассникам давалось задание преобразить глагол в правильную форму, вставить пропущенное слово в текст, перевести и составить предложения.

После контрольного эксперимента нами были получены результаты, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Результаты последнего контрольного теста

Контрольная группа	Экспериментальная группа
13 обучающихся	15 обучающихся
Отлично (5) – 7	Отлично (5) – 11
Хорошо (4) – 5	Хорошо (4) – 4
Удовлетворительно (3) – 1	Удовлетворительно (3) – 0

По результатам последнего, контрольного теста (табл. 3) видно, что прогресс заметен у учащихся экспериментальной группы по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Таким образом, сравнение первых результатов показывает, что у 9 обучающихся была оценка «отлично», а в последнем наблюдается рост до 11. Число обучающихся с оценкой «хорошо» также уменьшилось с 6 до 4. Полное отсутствие троек говорит об общем развитии уровня знания английского языка. Более подробные результаты можно наблюдать на линейчатой диаграмме (см. рис. 1).

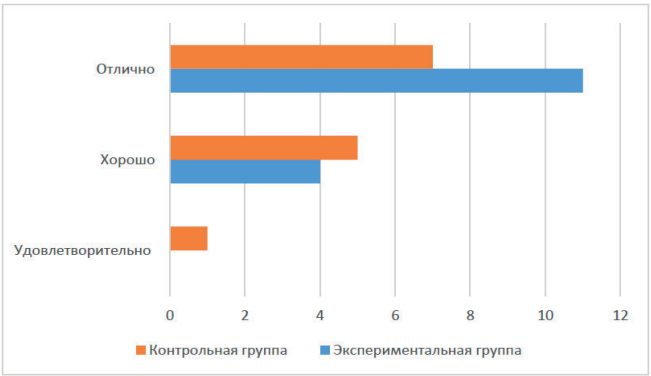


Рис. 1. Сравнительные данные результататов эксперимента

Таким образом, проведённый нами эксперимент показал, что использование платформы Kahoot содействует усвоению лексических навыков и знаний у обучающихся 5 класса. Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что постоянное, систематическое использование обучающих онлайн-ресурсов, в нашем случае платформы Kahoot, как дополнительной методики подготовки к самостоятельным, контрольным работам развивают лексические навыки обучающихся, помогая им в альтернативном усвоении знаний.

Таким образом, трудности, возникающие у обучающихся 5 класса при формировании лексических навыков английского языка, могут быть преодолены при применении смешанного типа обучения, где больше используется традиционный метод с использованием инновационной методики закрепления знаний, умений и навыков школьников с помощью обучающего онлайн-ресурса, то есть платформы Kahoot.

Библиографический список

1. Строкань В.И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2017; № S8: 61 – 66. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470109.htm

2. *Интернет-платформа Kahoot*. Available at: https://create.kahoot.it/creator
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре. *Язык и культура*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture
4. Хамдамова Х.О. Трудности в формировании лексических навыков на уроках иностранного языка. *Достижения науки и образования.* 2018; № 8 (30). Available at: https://scientifictext.ru/images/PDF/2018/DNO-8-30/DNO-8-30--1.pdf
5. Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Гренджер К. *Английский язык 5 класс:* учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Macmillan: «Русское слово», 2012. 93.

References

1. Strokan' V.I. Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № S8: 61 – 66. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470109.htm
2. *Internet-platforma Kahoot*. Available at: https://create.kahoot.it/creator
3. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Ispol'zovanie sovremennyh uchebnyh Internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku i kul'ture. *Yazyk i kul'tura*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture
4. Hamdamova H.O. Trudnosti v formirovanii leksicheskih navykov na urokah inostrannogo yazyka. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya.* 2018; № 8 (30). Available at: https://scientifictext.ru/images/PDF/2018/DNO-8-30/DNO-8-30--1.pdf
5. Komarova Yu.A., Larionova I.V., Grendzher K. *Anglijskij yazyk 5 klass:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Macmillan: «Russkoe slovo», 2012. 93.

Статья поступила в редакцию 01.11.20

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-53-55

***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***Terentyeva V.V.,** MA student, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: taikka_17@mail.ru*

BOOKTRAILER AS A MEANS OF ACTIVATING READING ACTIVITY OF STUDENTS. The article examines features of a new type of book advertising – a book trailer as a means of attracting the attention of schoolchildren to reading works of art. The relevance of using a book trailer in the educational environment is due to the context of the time, social trends and characteristics of the modern reader-viewer. A survey of teachers of the Russian language and literature of the Republic of Sakha (Yakutia) was used as an experimental research method. The elective program "Booktrailer: create, look, read", tested in a multilingual environment (grades 5-7 MBOU "2 Malzhagarskaya secondary school named after M.E. Vasilyeva") is presented. The result of the students' activities is a website "Booktrailers of Yakutia", created by them, which is a modern platform for the development of readers' interests, cognitive, research, information and communication abilities of students.

Key words: **book trailer, reading activity, elective program, information and communication technologies.**

***Н.И. Никонова,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***В.В. Терентьева,** магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: taikka_17@mail.ru*

БУКТРЕЙЛЕР КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрены особенности нового вида рекламы книги – буктрейлера в качестве средства привлечения внимания школьников к чтению художественных произведений. Актуальность применения буктрейлера в образовательной среде обусловлена контекстом времени, общественными тенденциями и особенностями современного читателя-зрителя. В качестве экспериментального метода исследования использован опрос учителей русского языка и литературы Республики Саха (Якутия). Представлена элективная программа «Буктрейлер: создавай, смотри, читай», апробированная в полилингвальной среде (5 – 7 классы МБОУ «2-я Мальжагарская СОШ им. М.Е. Васильевой»). Реультатом деятельности учеников явился созданный ими веб-сайт «Буктрейлеры Якутии», который является современной платформой для развития читательских интересов, познавательных, исследовательских, информационно-коммуникационных способностей обучающихся.

Ключевые слова: **буктрейлер, читательская деятельность, элективная программа, информационно-коммуникационные технологии.**

Очередная революция в чтении, происходящая в современном мире, цифровизация и виртуализация образования, визуализация книг послужили основанием для поиска новых способов продвижения книг и чтения. Одним из новых и привлекающих внимание видов рекламы становится буктрейлер – рекламный ролик книги, пик распространения которого приходится на начало XXI века. Этимология понятия «буктрейлер» указывает на его коммуникативную природу (от англ. trail – «тянуть», образованного от существительного «след») [1]. Буктрейлер призван продвигать книгу, способствовать доведению ее содержания до читателя, оставить след в его сознании. В то же время он должен интриговать, вызывать желание самостоятельно прочитать книгу. Создание буктрейлеров – это прекрасная перспектива привлечения новых читателей.

Вопрос применения буктрейлера в практике чтения и изучения литературы на различных ступенях образования начинает активно изучаться. В исследовании педагога Т.В. Баниной приведен обобщенный опыт работы над созданием буктрейлера дошкольниками, который позволяет формировать навыки работы будущих школьников с мультимедийным оборудованием [2]. М.В. Бабкина и Е.А. Баранова доказывают, что самостоятельное создание буктрейлеров обучающимися «положительно влияет на формирование универсальных учебных действий» [3]. На сегодня полным исследованием этого медиапродукта, по нашему мнению, является работа доктора педагогических наук, профессора МИТУ Ю. Щербининой [4], в которой изучаются особенности буктрейлерства как издательской стратегии в современной России. Буктрейлеры анализируются автором с позиций литературоведения, семантики и психологии.

В зарубежных исследованиях анализируются «модели трейлеров цифровых книг и возможности их использования в образовательных целях» [5], определяется эффективность цифрового инструмента, который способствует продвижению и приобретению литературной компетенции при начальной подготовке учителей [6], создание трейлеров к книгам содействует изучению классической литературы [7].

Таким образом, создание буктрейлеров не только расширяет читательскую аудиторию, но и повышает уровень качества чтения, развивает учебные компетенции, формирует языковую личность, что является важным направлением развития современного образования.

Для обоснования необходимости работы по активизации читательской деятельности школьников через создание буктрейлеров провели анкетирование среди учителей русского языка и литературы школ Республики Саха (Якутия). В анкетировании принял участие 31 респондент, средний педагогический стаж опрошенных составляет 15 лет.

Анкетирование включало следующие вопросы:

1. Как Вы думаете, актуальна ли на сегодняшний день проблема читательской пассивности школьников?
2. Используете ли Вы средства повышения читательской активности в своей практике? Если используете, то какие?
3. Знаете ли Вы, что такое буктрейлер? Используете ли его в своей педагогической практике?

По результатам анкетирования стало ясно, что 93,5% учителей считают актуальной проблему читательской пассивности школьников. Абсолютно все опрошенные (100%) уверены, что уровень читательской активности необходимо повышать.

Опрос показал, что 90,3% педагогов используют в своей практике различные средства повышения читательской активности. Учителя используют следующие методы и приёмы: список рекомендованной литературы, информирование о новинках литературы, викторины, игры и конкурсы, ведение читательского дневника, посещение библиотек, тесты по прочитанному, читательские конфе-

ренции, литературные вечера. Интересными для нас оказались такие средства, как быстрочтение, реклама электронных и экранизированных книг, лингвистическая сказка, чтение с пометками, составление опорной схемы, сравнительной таблицы, часы чтения, рекламные пятиминутки и т.д.

На вопрос «Знаете ли Вы, что такое буктрейлер? Используете ли его в своей практике?» опрошенные ответили следующим образом: 29% учителей используют буктрейлеры как средство развития читательского интереса, 58,1% знают про это средство, но не используют его на практике, 12,9% респондентов не знают, что такое буктрейлер.

Таким образом, опрос показал, что буктрейлер как методическое средство остается малоизученным и требует апробации для включения в систему применяемых на практике методов и приёмов. Считаем, что использование буктрейлеров в педагогической практике станет эффективным средством повышения читательского интереса обучающихся.

Рассмотрим элективную программу «Буктрейлер: создавай, смотри, читай», разработанной для обучающихся 5 – 7 классов МБОУ «2 Мальжагарская СОШ им. М.Е. Васильевой» муниципального района «Хангаласский улус». Программа разработана для организации внеурочной деятельности обучающихся, реализует общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности.

Программа «Буктрейлер: создавай, смотри, читай» (см. табл. 1) направлена на реализацию требований ФГОС основного общего образования [8] с точки зрения формирования личностных, метапредметных и предметных результатов основной образовательной программы, обеспечивая тем самым формирование и развитие образовательных навыков в области информационно-коммуникационных технологий. Обучающиеся учатся искать, обрабатывать информации с помощью средств информационно-коммуникационных технологий; работать в программе «Киностудия. Windows Movie Maker», «Vegas Pro 17».

Цель программы: формировать и развивать у обучающихся потребность в чтении художественных произведений посредством создания буктрейлеров, так как «буктрейлер является таким же творческим результатом труда, как и рекламируемое в нем литературное произведение» [9].

Таблица 1

Тематическое планирование курса
«Буктрейлер: создавай, смотри, читай»

№	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание занятия
1.	Что такое буктрейлер?	1	Инструктаж по ТБ. Введение. Понятие буктрейлера. История буктрейлера. Классификация буктрейлеров.
2.	Буктрейлер как результат осмысленного чтения	2	Работа с текстом. Главная мысль произведения. Идея. Главные герои. Позиция автора. Чтение произведений
3.	Что читают в мире?	1	Ознакомление с новинками литературы. Рекомендация произведений. Просмотр буктрейлеров
4.	Выбор книги для рекламы	1	Выбор группой книги для создания буктрейлера. Разработка аннотации книги и слогана
5.	Создание сценария	1	Разработка плана работы. Создание сценария буктрейлера. Выбор вида и стиля буктрейлера.
6.	Как это работает?	2	Знакомство с работой фотоаппарата, видеокамеры, диктофона. Знакомство с программами «Киностудия. Windows Movie Maker », «Vegas Pro 17»
7.	Снимаем буктрейлер	3	Работа со сценарием. Съемка видео- и фотоматериалов. Создание рисунков. Запись закадрового голоса. Выбор материалов
8.	Монтаж и создание буктрейлера	4	Процесс создания видеофильмов в программах «Киностудия. Windows Movie Maker», «Vegas Pro 17». Подготовка клипов. Монтаж фильма. Применение видеоэффектов. Добавление переходов. Вставка титров и надписей. Работа с аудиоматериалами. Сохранение фильма
9.	На финишной прямой	1	Просмотр созданных буктрейлеров. Корректировки. Внесение изменений
10.	Во всех библиотеках страны	1	Публичный показ буктрейлеров. Оценки. Рефлексия

Проанализируем несколько буктрейлеров, созданных во время элективного курса. Буктрейлер к произведению «Королевство кривых зеркал» В.Г. Губарева построен по сюжету рассказа и описывает судьбу главной героини. Приятное музыкальное сопровождение и качественный закадровый голос притягивают зрителя. Вызывает интерес использованные в трейлере собственные рисунки авторов, они помогают глубже погрузиться в атмосферу повести. Авторы буктрейлера создали интригующий финал, что вызывает желание прочитать данное произведение. Недостатком этого ролика является неполная передача смысла и идеи произведния. В буктрейлере к серии книг о Гарри Поттере Дж.К. Роулинг мы видим быструю смену кадров; качественное анимационное сопровождение и подбор актеров позволяют вызвать интерес у зрителя. Существенным недостатком данного трейлера является отстутствие закадрового голоса и в связи с этим отстутствие описания сюжета произведений.

Для популяризации буктрейлеров как современной формы продвижения книг и чтения создан сайт «Буктрейлеры Якутии» (www.btrailers.ru), в котором размещена информация о буктрейлерах: история, определение, характеристики и особенности; рекламные ролики книг, созданные обучающимися школ и библиотекарями Республики Саха (Якутия) и инструкция для создания собственных буктрейлеров.

В современном мире повышается значимость чтения как базовой потребности, важнейшего ресурса личностного развития, источника приобретения знаний. Стремительный рост объема информации, которую необходимо усвоить для успешной жизнедеятельности, требует увеличения темпа чтения, скорости и качества понимания прочитанного и принятия решения. В настоящее время буктрейлер как социокультурный феномен занял своё прочное место в арсенале методических средств, цель которых – мотивировать личность обучающегося к активной познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Байков В.Д. *Англо-русский русско-английский словарь: 45 000 слов и словосочетаний*. Москва: Эксмо, 2013.
2. Банина Т.В. Буктрейлер: смотреть нельзя читать. *Образование: ребенок и ученик*. 2015; № 2: 24.
3. Бабкина М.В. Формирование познавательных, регулятивных коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения. Создание и использование буктрейлера на уроках литературного чтения. *Молодой ученый*. 2016; № 5: 7 – 9.
4. Щербинина Ю. *Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России*. Available at: http://magazines.russ.ru/voplit/2012/3/s8.html
5. Dimova M., Slavova-Petkova S., Luchev D. Models of digital book trailers and applications of digital storytelling approach for educational purposes. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*. 2018; № 8: 197 – 206.
6. Romero Oliva M.F., Ponce H.H., Hernández M.S. The book-trailer as a digital tool in the training literary reading of the future teachers. A case study. *Caracteres*. 2019; № 8 (2): 92 – 128.
7. Baize J. Classics in Their Own «Words»: Analytical Remixes in a Land of Essays. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2019; № 62 (6): 625 – 633.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*Available at: https://fgos.ru
9. Черных О.С. Буктрейлеры: классификация, идиостиль, композиция и связь с претекстом. *Язык. Текст:* материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2018.

References

1. Bajkov V.D. *Anglo-russkij russko-anglijskij slovar': 45 000 slov i slovosochetanij*. Moskva: `Eksmo, 2013.
2. Banina T.V. Buktrejler: smotret' nel'zya chitat'. *Obrazovanie: rebenok i uchenik*. 2015; № 2: 24.
3. Babkina M.V. Formirovanie poznavatel'nyh, regulyativnyh kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah literaturnogo chteniya. Sozdanie i ispol'zovanie buktrejlera na urokah literaturnogo chteniya. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 5: 7 – 9.
4. Scherbinina Yu. *Smotret' nel'zya chitat'. Buktrejlerstvo kak izdatel'skaya strategiya v sovremennoj Rossii*. Available at: http://magazines.russ.ru/voplit/2012/3/s8.html
5. Dimova M., Slavova-Petkova S., Luchev D. Models of digital book trailers and applications of digital storytelling approach for educational purposes. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*. 2018; № 8: 197 – 206.

6. Romero Oliva M.F., Ponce H.H., Hernández M.S. The book-trailer as a digital tool in the training literary reading of the future teachers. A case study. *Caracteres*. 2019; № 8 (2): 92 – 128.
7. Baize J. Classics in Their Own «Words»: Analytical Remixes in a Land of Essays. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2019; № 62 (6): 625 – 633.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*Available at: https://fgos.ru
9. Chernyh O.S. Buktrejlery: klassifikaciya, idiostil', kompoziciya i svyaz' s pretekstom. *Yazyk. Tekst:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: UrFU, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.10.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-55-57

Abdulayeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Physical Culture, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

SOME FEATURES OF THE METHODOLOGY OF PHYSICAL CULTURE IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT PHYSICAL EXERCISES IN SECONDARY SCHOOLS. In modern conditions, an important task of the school to promote children's health is to instill in students a strong interest in physical exercise. In this regard, it is necessary to use forms of physical education at school, as well as independent physical exercises at home to increase physical activity, improve health and improve physical fitness of the younger generation. The paper reveals features of the method of organizing independent physical exercises in secondary schools. The author concludes that the complex development of physical capabilities of people with the help of independent physical exercises helps to focus all internal resources of the body on achieving the goal, improving performance and improving health. To prepare students for independent learning must begin with clear concise explanations to students the goals and objectives of specific individual lessons, gradually introducing them to a system of self-training and instilling the necessary technical and organizational skills.

Key words: **methods of physical culture, physical exercises, independent classes, development of motor qualities, education of initiative, independence, education of healthy lifestyle habits, habits of independent physical exercises and selected sports, moral and volitional qualities of the individual, self-improvement and self-regulation of physical and mental states.**

М.А. Абдулаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современных условиях важной задачей школы по укреплению здоровья детей является привить ученикам сильный интерес к занятиям физическими упражнениями. В связи с этим необходимо использование форм физического воспитания в школе, а также самостоятельных физических упражнений в домашних условиях для повышения физической активности, укрепления здоровья и улучшения физической подготовки подрастающего поколения. В данной работе мы пытаемся раскрыть особенности методики организации самостоятельных физических упражнений в общеобразовательной школе. Автор делает вывод о том, что комплексное развитие физических возможностей людей с помощью самостоятельных физических упражнений помогает сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижении поставленной цели, повышении работоспособности и укреплении здоровья. Подготовка студентов к самостоятельному обучению должна начинаться с четкого, лаконичного разъяснения студентам цели и задач конкретных самостоятельных занятий, постепенного ознакомления их с системой самообучения и привития необходимых технических и организационных навыков.

Ключевые слова: **физические упражнения, методика физической культуры, самостоятельные занятия, развитие двигательных качеств, воспитание инициативности, самостоятельности, воспитание привычек здорового образа жизни, привычки к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и избранными видами спорта.**

Важнейшей задачей школьного физического воспитания является формирование сильных и здоровых молодых людей, полностью овладевших навыками и способностями, определенными учебной программой по физической культуре.

В настоящее время учеба и выполнение домашних заданий дома ложатся тяжелым бременем на организм ребенка, дети находятся очень мало времени на открытом воздухе, а выходные проводят за просмотром телевизора или за «сидячими» и компьютерными играми. Они меньше двигаются, больше сидят, что сказывается на мышечной активности и увеличивает статическую нагрузку. Дети, которые также занимаются музыкой, рисуют, сокращают свободное время и увеличивают статическую составляющую, имеют меньше физических нагрузок. Кроме того, возникает потребность в усвоении и обработке информации и, как следствие, в напряжении зрительного аппарата (чтение, письмо, рисование). Недостаточная физическая активность школьников в повседневной жизни сказывается на их здоровье.

Высокие умственные и статистические нагрузки в школе, отсутствие дополнительных физических нагрузок, малоподвижный образ жизни, неправильное питание приводят к тому, что у большинства детей школьного возраста ухудшается зрение, сердечно-сосудистая и дыхательная функции, нарушается обмен веществ, сопротивляемость организма различным воздействиям – болезни, приводящие к ухудшению их здоровья [1 – 6].

В современных условиях важной задачей семьи и учебы на работе для улучшения здоровья детей является привить ученикам устойчивый интерес к занятиям физическими упражнениями в школе и дома. Поэтому важно использовать все формы физического воспитания в школе, а также самостоятельные физические упражнения дома для повышения физической активности, улучшения здоровья и физического состояния молодежи [2].

В ходе исследования мы стремились выявить особенности методики организации самостоятельных физических упражнений в общеобразовательной школе. При этом мы надеялись, что это поможет студентам в их самостоятельных физических упражнениях. В настоящее время дети ведут малоподвижный образ жизни: учатся в школе, готовятся к урокам, смотрят телевизор, играют в компьютерные игры – все это увеличивает напряжение зрительного аппарата, нагрузку на организм ребенка, поэтому наблюдается дефицит мышечной активности. Недостаточная физическая активность (гиподинамия) школьников в повседневной жизни отрицательно сказывается на их здоровье. У многих школьников в результате сильного умственного напряжения, неправильного питания (нерационального) и низкого уровня физической активности ухудшается зрение, деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем, нарушается обмен веществ, снижается сопротивляемость организма различным заболеваниям. Поэтому необходимо приучать детей к самостоятельным физическим упражнениям, а также проводить больше уроков физкультуры в школе. Ведь очень важно, чтобы дети росли физически здоровыми. Самостоятельная работа должна включать:

– общеобъектные упражнения (скакалка, обруч, гантели, гантели, резиновый эспандер);

– различные подвески и остановки, акробатические упражнения: бег, прыжки, метание, толкание, метание мяча;

– различные полевые и спортивные игры: упражнения на разных тренажерах.

Приобщение студентов к физической культуре – важная часть формирования здорового образа жизни. Наряду с широким развитием и совершенствованием организованных форм занятий физической культурой решающее значение имеют самостоятельные физические упражнения. Сложные и современные условия жизни предъявляют повышенные требования к биологическим и социальным возможностям человека. Общее развитие физических возможностей людей с помощью организованной физической активности (физических тренировок) помогает сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижении поставленной цели, повышает работоспособность и укрепляет здоровье.

Подготовка студентов к самостоятельному обучению должна начинаться с четкого, лаконичного разъяснения студентам цели и задач конкретных самостоятельных занятий, постепенного ознакомления их с системой самообучения и привития необходимых технических и организационных навыков. При этом учащимся нужно дать необходимые знания для самостоятельного выполнения

конкретных упражнений, чтобы убедить детей в значении, важности и полезности этих занятий. Так что необходимо донести до студентов знания о самом процессе самостоятельной деятельности [1].

Чтобы делать утреннюю зарядку или развивать физические качества, ученик должен уметь контролировать свои движения. Это представляет определенную трудность без внешнего контроля. Не зря Сеченов называл мышечные ощущения «темными». Когда ученик выполнил упражнение, мы не должны спешить с оценкой сами, а постараться, чтобы это сделали сами ученики. Поэтому этой теме уделяется пристальное внимание. Можно научить школьника думать при выполнении упражнений, можно самостоятельно подбирать упражнения, давая ученикам соответствующие возрасту задания. Выполняя то или иное упражнение, стоит поинтересоваться у ребят, зачем делается это упражнение. Или, выполняя наклоны, спросить, какие наклоны им еще известны. Необходимо учить школьников подбирать похожие, типовые упражнения, развивать их творческие способности.

Самостоятельные занятия могут включать разное содержание: выполнение упражнений, направленных на развитие физических качеств, отработку элементов двигательной техники, повторение, совершенствование навыков и умений.

Развитие самостоятельности начинается с задания ученикам следить за правильностью выполнения упражнений. Одна группа детей выполняет упражнения, а другая оценивает их качество. Таким образом закладывается основа способности оценивать и контролировать свои действия. Контроль амплитуды и скорости движений – важный навык, без которого невозможно эффективное самостоятельное обучение. Начав работу в этом направлении, учителю не нужно увлекаться и погружаться в теорию и объяснение смысла этих понятий. Необходимо постепенно давать задания на переключение передач при чередовании разных видов ходьбы, бега, приучать их поддерживать заданный диапазон и скорость передвижения. Особое внимание следует обратить на то, как правильно поддерживать определенную скорость бега, поскольку дети этого возраста не умеют различать диапазон бега. Задача учителя заключается в том, чтобы задавать темп, корректируя действия учеников различными сигналами.

Основные задачи физкультурно-оздоровительной деятельности школьников:

- укрепление здоровья, коррекция дефектов тела, повышение функциональных возможностей организма;
- развитие двигательных качеств: быстроты, гибкости, силы, выносливости, скоростно-силовых и координационных качеств;
- воспитание инициативы, самостоятельности, обучение адекватной оценке своих физических возможностей;
- пропаганда здорового образа жизни, самостоятельных занятий физическими упражнениями и избранными видами спорта в свободное время, организация активного отдыха и свободного времени;
- воспитание нравственно-волевых качеств и качеств личности, самосовершенствование и саморегуляция физического и психического состояния.

Теория и практика физической культуры и спорта определяет ряд основополагающих положений, соблюдение которых гарантирует успех в самостоятельных физических упражнениях и ограничивает переутомление и нежелательные последствия. Самыми важными являются сознательность, постепенность и постоянство, повторение, индивидуализация, систематичность и регулярность. Принцип добросовестности направлен на то, чтобы способствовать глубокому пониманию роли и важности самообучения в укреплении здоровья и самосовершенствовании своего тела (разума и тела) среди участников.

Тренировочный процесс предлагает:

- соответствие физических нагрузок возрасту, полу и индивидуальным способностям обучаемых;
- постепенное увеличение интенсивности, объема физических нагрузок и продолжительности тренировочного занятия;
- правильное чередование нагрузок с интервалами отдыха;
- повторение физических нагрузок разного характера [3].

Основы методики здорового бега.

Бег – одно из самых полезных физических упражнений. Бег – отличное тренировочное мероприятие, с его помощью можно значительно повысить активность сердечно-сосудистой и дыхательной систем и улучшить здоровье. Перед тем, как самостоятельно начать заниматься оздоровительным бегом, необходимо пройти медицинское обследование и получить индивидуальные рекомендации врача и учителя физкультуры.

Индивидуальная тренировка должна включать упражнения на развитие общих предметов (скакалка, лук, гантели, гантели, резиновый эспандер); несколько акробатических упражнений hover and stop: бег, прыжки, метание, толкание, бросание мяча; различные подвижные и спортивные игры: упражнения на различных тренажерах, коньках, скейтбордах, велоспорт.

Для правильной дозировки физических нагрузок в начале занятий каждый ученик должен выполнять то или иное упражнение с соревновательной интенсивностью, чтобы определить максимальный результат. Затем на основе максимального теста определяется значение рабочей нагрузки в процентах. Эти режимы рассчитываются в процентах от максимального результата: умеренный – 30%; средний – 50%; большой – 70%; высокий – 90%. После нескольких недель тренировочной работы снова проводится максимальный тест, и если он дает более высокий результат, чем предыдущий, то заново производится расчет тренировочной нагрузки [4].

Для воспитания реальных силовых возможностей используются упражнения, отягощенные весом собственного тела (отжимания, приседания, подтягивания); упражнения с отягощениями (гири, гантели, резиновые подушечки, упражнения на тренажерах) и др.

Первые 2 – 3 месяца проводятся с нагрузкой 30 – 40% от максимального теста. Это может помочь укрепить мышечно-связочный аппарат. Затем в течение следующих 2 – 3 месяцев можно работать с отягощениями, составляющими от 50 до 60% от максимума, и только после этого, после 5 – 6 месяцев тренировок, следует переходить к работе с отягощениями, составляющими от 75 до 80% от максимума. Это в пределах 8 – 12 повторений в одном подходе, одной серии (табл. 1) [4].

Теория и практика физической культуры и спорта определяют ряд основных положений, соблюдение которых гарантирует успех в самостоятельных физических упражнениях и пределы переутомления и нежелательных последствий. Основными из них являются следующие: сознательность, постепенность и последовательность, повторение, индивидуализация, систематичность и регулярность. Принцип сознательности направлен на содействие глубокому пониманию роли и значения самообучения в укреплении здоровья в самосовершенствовании своего тела [4; 5].

Следовательно, жизнь человека зависит от состояния здоровья организма и масштабов использования его психофизиологического потенциала. Все аспекты жизни человека в широком спектре общественной жизни – производственной и трудовой, социально-экономической, политической, семейной и бытовой, духовной, оздоровительной, образовательной – в конечном итоге определяются уровнем здоровья. Комплексное развитие физических возможностей людей с помощью самостоятельных физических упражнений помогает сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижении поставленной цели, повышении работоспособности и укреплении здоровья.

Таблица 1

Средние показатели функциональных и антропометрических измерений школьников.

Возраст (лет)	Величина ЧСС уд/мин		Показатели массы тела и роста (кг, см)				Показатели задержки дыхания			
	Мальчики	Девочки	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
			масса	Рост	масса	рост	на вдохе	на выдохе	на вдохе	на выдохе
7	84 – 88	86 – 90	22 – 28	118 – 129	21 – 27	118 – 129	36	14	30	15
8	83 – 87	84-88	24 – 31	125 – 135	24 – 31	124 – 134	40	18	36	17
9	85 – 89	81 – 85	26 – 5	128 – 141	27 – 35	128 – 140	44	19	40	18
10	87 – 91	78 – 82	30 – 38	135 – 147	30 – 39	134 – 147	50	22	50	21
11	75 – 79	82 – 86	32 – 41	138 – 149	32 – 42	138 – 152	55	24	44	20
12	80 – 84	84 – 88	37 – 49	143 – 158	38 – 50	146 – 160	60	22	48	22
13	70 – 74	75 – 79	39 – 53	149 – 165	43-54	151 – 163	61	24	50	19
14	76 – 80	75 – 80	45 – 56	155 – 170	46 – 55	154 – 167	64	25	54	24
15	70 – 74	72 – 76	50 – 63	159 – 175	50 – 59	156 – 167	68	27	60	26
16	72 – 76	70 – 73	51 – 78	168 –179	56 – 72	157 – 167	71	29	64	28

Библиографический список

1. Теория и методики физического воспитания: учебник для студентов факультетов физической культуры. Под редакцией Б.А. Ашмарина. Москва, 1990.
2. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.
3. *Методика обучения и воспитания по профилю «Физическая культура»*: курс лекций. Под редакцией М.И. Махриевой. Магас, 2020.
4. *Основы методики и организация самостоятельных занятий физическими упражнениями*. Available at: http://www.toccii.ru/studentam/v-pomoshch-studentu/937-osnovy-metodiki-i-organizatsiya-samostoyatelnykh-zanyatij-fizicheskimi-uprazhneniyami.html
5. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
6. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н., и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Teoriya i metodiki fizicheskogo vospitaniya: uchebnik dlya studentov fakul'tetov fizicheskoj kul'tury. Pod redakciej B.A. Ashmarina. Moskva, 1990.
2. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
3. *Metodika obucheniya i vospitaniya po profilyu "Fizicheskaya kul'tura"*: kurs lekcij. Pod redakciej M.I. Mahrievoj. Magas, 2020.
4. *Osnovy metodiki i organizaciya samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskimi uprazhneniyami*. Available at: http://www.toccii.ru/studentam/v-pomoshch-studentu/937-osnovy-metodiki-i-organizatsiya-samostoyatelnykh-zanyatij-fizicheskimi-uprazhneniyami.html
5. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
6. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N., i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-57-59

Asadulaeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*

Abdulshehidova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)*

Magomedkhanova U.Sh., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*

PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLERS. The article considers the method of projects as a means of forming the communicative competence of junior schoolchildren. The basics of the concept of "communicative competence" of a junior schoolchild has been analyzed, its content is based on three components: emotional, behavioral, and cognitive. The features of the project method are revealed and the conclusion is made that it is indeed an effective way of developing a full-fledged personality, as well as a means of forming the communicative competence of junior schoolchildren. The most important feature of the school project is the availability of a product of activity, which in primary school should have a material form. Extracurricular projects are most often aimed at achieving meta-subject and personal results, allow to realize a wide range of developmental and educational goals and objectives.

Key words: **project method, project, communicative competence, junior pupil, primary school.**

Ф.Р. Асадулаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru*

Х.Э. Абдулшехидова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный*

У.Ш. Магомедханова, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрен метод проектов как средство формирования коммуникативной компетентности младших школьников. Проанализирована сущность понятия «коммуникативная компетентность» младшего школьника, её содержательную основу составляют три компонента: эмоциональный, поведенческий, когнитивный. Выявлены особенности метода проектов, и сделан вывод о том, что он действительно является эффективным способом развития полноценной личности, а также средством формирования коммуникативной компетентности младших школьников. Внеурочные проекты чаще всего направлены на достижение метапредметных и личностных результатов, позволяют реализовать широкий круг развивающих и воспитательных целей и задач.

Ключевые слова: **метод проектов, проект, коммуникативная компетентность, младший школьник, начальная школа.**

Коммуникативная компетентность является необходимым условием жизни людей. Проблеме формирования коммуникативной компетентности уделяется внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где подчеркивается, что важное место в содержании образования должны занять коммуникативность, межкультурное взаимопонимание, готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования начальная школа призвана сформировать целостную систему универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных).

Проблеме изучения формирования коммуникативной компетентности посвящены философские труды Е.А. Коняева, Д. Хаймса, А.В. Хуторского, К. Ясперса и др. Они рассматривают коммуникативность как условие постижения человеком окружающей действительности, способствующее становлению его личности в течение всей жизни. Однако вопросы о практических путях формирования коммуникативной компетентности младших школьников посредством метода проекта, на наш взгляд, недостаточно изучены.

Начальная школа – это новый этап в жизни ребенка. Ребенок начинает систематическое и структурированное обучение в образовательном учреждении, у него меняется социальный статус, прибавляются социальные роли, расширяется круг взаимодействия с окружающей действительностью и увеличивается потребность в самовыражении. В данный период ведущая деятельность из игры переходит в учение. Здесь происходит формирование базы учебной деятельности, познавательных интересов, внутренней и внешней мотивации, рефлексии и самосознания ребенка.

Одной из целей Федерального государственного образовательного стандарта является воспитание компетентного выпускника, то есть создание условий для развития способностей ребенка к дальнейшему самообразованию и совершенствованию. Данная цель может быть достигнута тогда, когда у ребенка будет развита любовь к родному языку, высокая речевая культура на основе общей культуры личности и окружающих его людей. В процессе формирования коммуникативной компетентности у младших школьников происходит становление субъективного отношения к другим людям, то есть дети учатся видеть в других такую же личность, как и они сами, также стараются учитывать интересы других.

В постиндустриальном мире встает большая проблема общения младших школьников друг с другом и с учителем. Коммуникативная компетентность предполагает «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении...» [1]. Вследствие психолого-педагогического исследования коммуникативная компетентность включает в себя следующие компоненты:

- Эмоциональный. Это свойство заключается в чувствительности, отзывчивости, сострадательности и сопереживании.
- Поведенческий. Отражает трудостойкость и стрессоустойчивость ребенка при совместной деятельности, способствует развитию лидерских качеств, формированию инициативности и усидчивости ребенка.
- Когнитивный. Данное свойство помогает решать сложившиеся проблемы в процессе общения, способствует развитию совместной деятельности, умению познать человека и предвидеть дальнейшую ситуацию.

Компетентности младшего школьника базируются на дошкольных, однако они расширяются, углубляются и конкретизируются. С помощью традиционного подхода к образованию будет трудно формировать коммуникативную компетентность младшего школьника, поэтому альтернативой является компетентностный подход, в который обязательно входят коммуникативные навыки.

Обратимся к педагогическому словарю, в котором В.И. Загвязинский справедливо трактует, что компетентностный подход – это «ориентация образования на достижение достаточно высокого уровня знаний, опыта, осведомленности для осуществления деятельности и общения в различных областях и сферах» [2]. А.А. Леонтьев подчеркивал: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений» [3]. Прежде всего, без правильной речи у нас не будет обратной связи, а также желаемого результата мы не достигнем. С помощью языка воспроизводятся формы общения, культуры и всего человеческого бытия. Также любая учебная дисциплина – это язык, которым нужно уметь пользоваться и понимать. Значит, чтобы сформировать самостоятельную, дисциплинированную, отзывчивую, стрессоустойчивую и толерантную личность, необходимо использовать компетентностный подход.

У младших школьников общение сформировывается, как правило, между детьми одного пола и возраста. По мере ослабления связи с родителями ребенок наиболее сильно начинает ощущать потребность в поддержке, сочувствии со стороны приятелей.

Новые современные ключевые компетенции подразумевают, что ученик должен уметь писать, считать, учиться, применять теорию в практической жизни, решать проблемы, находить и интерпретировать информацию, сотрудничать в команде, брать ответственность на себя, пользоваться ИКТ, уметь общаться и слушать на иностранном языке, проявлять предпринимательские умения и адаптироваться в новой непривычной среде. Ключевые компетенции необходимы для эффективного и результативного участия человека в социальной, духовной, политической и экономической сферах. Данные компетенции начинают формироваться на самых ранних этапах жизни человека и с каждым разом усложняются и расширяются содержательно. Ключевые компетенции составляют базу обучения в течение всей последующей жизни и являются необходимыми и важными для всех граждан.

Значительно корректируются и взгляды преподавателя на компетентностный подход. Он, как и учебник, перестаёт быть хранилищем объективного знания, которое преподаватель старается передать ученику. Его важнейшим задачей является мотивация учащихся на самостоятельные действия и проявление инициативы. Преподаватель должен создать для учащихся такую деятельность, в которой каждый из учеников мог бы реализовать свои теоретические знания, интересы и способности на практике. Он организует обучающую среду и создаёт возможность для реализации навыков, умственных и других способностей учащихся, их определенных компетенций. И, что не менее важно, преподаватель берет на себя ответственность и прикладывает достаточно много усилий для реализации процессов собственных интересов и желаний.

Для младшего школьного возраста характерна эмоциональность, а также неспособность долго сосредотачивать внимание, меняется его социальная ситуация развития, ребенок адаптируется к новому социальному окружению, появляется новая социальная роль – ученик, возникает потребность в получении навыков общения, умении устанавливать и поддерживать разные формы взаимоотношений.

Метод проектов возник во второй половине XIX века. Местом зарождения проектной деятельности является США. Основоположником метода проекта считается Дж. Дьюи. Одной из важных целей, которую он ставил перед собой, является организация содержательно-важной информации, оснащенной творческим трудом для детей. Ученый предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика для того, чтобы обучение стало значительно эффективнее [4].

Дж. Дьюи считал, что нужно учить тем знаниям, которые являются ценными и необходимыми в реальной жизни. В проектной деятельности обязательным условием благополучной работы является мыслящий обучающийся, у которого есть личный интерес. Проблема, которая стоит перед ребенком, должна быть из настоящей жизни, быть знакомой и важной ему. Учитель является консультантом, направляет своих учеников в правильном направлении. Для решения поставленной проблемы необходимы знания, которые уже имеются, и знания, которые нужно приобрести.

Метод проектов происходит из области дидактики. Метод проектов всегда подразумевает решение какой-либо проблемы, как теоретической, так и практической. При решении проблемы ученикам необходимо использовать интегрированные знания, умения и навыки из разных сфер жизни. Проектная деятельность направлена на практический результат, в конце проекта обязательно образуется продукт, и это является большим достоинством для школы. Ведь не в каждом дидактическом методе, который используется в образовательных учреждениях, есть конечный результат. Значит, можно сделать вывод, что метод проектов является одним из эффективных способов организации познавательной деятельности. Также через проектную деятельность мы достигаем триединую дидактическую цель, в которой содержится образовательный, развивающий и воспитательный аспекты [5].

При использовании метода проекта в образовательных учреждениях решаются значительные дидактические задачи:

- цель урока – не только научить теоретическим законам, алгоритмам и правилам, но и правильному воспроизведению их в реальной жизни;
- учащиеся получают возможность реализовать себя в творческой сфере, они вправе сами выбирать оформление проекта и подходы к нему, показывая свою креативность;
- учащиеся обязаны самостоятельно добывать нужную информацию из учебников и из других ресурсов, но если не удается, то можно попросить помощи у учителя, который является консультантом;
- во время проектной деятельности у учащихся формируется умение взаимодействовать друг с другом, с учителем. Имеют право высказывать свою точку зрения, а также выслушивать других одноклассников по поводу данной проблемы;
- увеличивается ответственность за индивидуальную и коллективную деятельность учащихся в данной работе;
- метод проектов требует конечный результат с практическими доказательствами.

Основные требования к проектной деятельности:

1. Обязательное наличие социально значимой проблемы, которая требует объединения знаний, умений и навыков при ее решении.
2. Выполнение проекта следует начать с планирования действий, направленных на определения конечного продукта с решением встречающихся на пути проблем, а также на защиту проекта. Важнейшей частью создания плана проекта является соответствие срокам; указание этапов и их характеристика; назначение ответственных лиц; обозначить важность предполагаемых результатов.
3. Право выбора на деятельность при выполнении работы (индивидуальная, групповая или парная).
4. Обязательный результат метода проекта – это продукт. По завершении работы проект нужно предоставить руководителю и аудитории для показания наиболее правильного решения проблемы, тем самым презентовать свой полученный результат.
5. Использовать исследовательские методы, которые имеют свою последовательность.

Таким образом, дидактические основы в проектной деятельности подразумевают целостную систему, которая включает в себя совокупность учебно-познавательных приемов, основных компетенций, творческого потенциала и исследовательских методов.

При организации метода проекта важно учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. Важно обратить внимание на следующие детали:

- темы подбираются из содержания учебных предметов и близких к ним. Проблема проекта должна быть в зоне ближайшего развития ребенка и в области познавательных интересов для того, чтобы обеспечить мотивацию ребенка к самостоятельной работе;
- длительность целесообразно ограничить 1 – 2 неделями;
- разумно в процесс работы включать экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работу с книгами и Интернетом, подготовку значимых продуктов и общественную презентацию.

Наиболее интересными для учеников начальных классов являются те проекты, которые, во-первых, предусматривают использование совокупности разнообразных методов, интегрирование имеющихся знаний, применение сведений из различных областей науки, техники, творчества; во-вторых, имеют социальный характер, включают ученика в процессы осмысления социальной действительности, формируют его самосознание, позволяют приобрести опыт общественной деятельности. При этом особую активность и личную заинтересованность в получении результатов школьники проявляют тогда, когда проблемы выдвигали они сами.

Таким образом, достоинство метода проекта – высокая степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивации, приобретение детьми опыта исследовательски-творческой деятельности, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков. Проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия. Наи-

более важной особенностью учебного проекта является наличие продукта деятельности, который в начальной школе должен иметь материальную форму. Внеурочные проекты чаще всего направлены на достижение метапредметных и личностных результатов, позволяют реализовать широкий круг развивающих и воспитательных целей и задач, в том числе направленных на формирование коммуникативной компетентности младшего школьника.

Библиографический список

1. *Коммуникативная компетенция*. Available at: http://gradeschool.ucoz.ru/MO/marcheva_m.a-kommunikativnaja_kompetencija.doc
2. *Педагогический словарь*. Available at: https://prirodaimy.ru/data/documents/zagvyazinskiy_v_i_zakirova_a_f_pedago gicheskiy_slovar.pdf
3. Дроздова А.А. Мотивационный компонент в формировании коммуникативных умений в условиях адаптационного периода в Крыму. *Крымский научный вестник*. 2015; № 5: 1 – 9.
4. Мазеина Л.Н. История возникновения и развития метода проектов в работе учителей начальных классов. *Вестник ШГПИ*. 2014; № 3.
5. Исаева М.А. Метод проектов как средство формирования поисково-исследовательских навыков студентов в процессе обучения математике. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2020; № 1 (80): 167 – 169.

References

1. *Kommunikativnaya kompetenciya*. Available at: http://gradeschool.ucoz.ru/MO/marcheva_m.a-kommunikativnaja_kompetencija.doc
2. *Pedagogicheskij slovar'*. Available at: https://prirodaimy.ru/data/documents/zagvyazinskiy_v_i_zakirova_a_f_pedago gicheskiy_slovar.pdf
3. Drozdova A.A. Motivacionnyj komponent v formirovanii kommunikativnyh umenij v usloviyah adaptacionnogo perioda v Krymu. *Krymskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5: 1 – 9.
4. Mazeina L.N. Istoriya vozniknoveniya i razvitiya metoda proektov v rabote uchitelej nachal'nyh klassov. *Vestnik ShGPI*. 2014; № 3.
5. Isaeva M.A. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya poiskovo-issledovatel'skih navykov studentov v processe obucheniya matematike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2020; № 1 (80): 167 – 169.

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 372.4 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-59-62

***Asadulaeva F.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
***Kurbanova A.B.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
***Magomedkhanova U.Sh.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: Uma-sh@mail.ru

CONTENT, STRUCTURE AND SPECIFICS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN PRIMARY EDUCATION. Based on theoretical and empirical analysis, the article reveals features of pedagogical support in primary education as a special activity that requires the teacher to set the direction and manage the dynamics of child development in the process of pedagogical interaction. The authors conclude that the preparation of teachers for the implementation of pedagogical support is a problem that needs to be solved in the process of teaching students of the pedagogical university. Both in the system of methodical work in school and training of working teachers, and in the training of students, it is necessary to establish work on the organization of teachers mass pedagogical support, general class work of students. In this regard, we are aware of such forms of increasing student activity as increasing interest, motivation, attracting life examples, using computer technologies, using dialogue methods, etc.

Key words: **development, pedagogical support, structure of pedagogical support, obstacles and difficulties in learning, diagnostics and monitoring of difficulties.**

***Ф.Р. Асадулаева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
***А.Б. Курбанова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
***У.Ш. Магомедханова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: Uma-sh@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье на основе теоретического и эмпирического анализа раскрываются особенности педагогической поддержки в начальном образовании как особой деятельности, требующей от педагога умения задавать направленность и управлять динамикой развития ребенка в процессе педагогического взаимодействия. Авторы делают вывод о том, что подготовка учителей к реализации педагогической поддержки является проблемой, которую необходимо решить ещё в процессе обучения студентов педагогического вуза. Как в системе методической работы в школе и повышения квалификации работающих учителей, так и в подготовке студентов необходимо наладить работу по организации педагогами массовой педагогической поддержки, общеклассной работы учащихся. В этом плане известны такие формы повышения активности учащихся, как повышение интереса, мотивации, привлечение жизненных примеров, использование компьютерных технологий, использование диалоговых методов и др. Основополагающей здесь является проблема компетентности педагога в организации индивидуальной педагогической поддержки и поведения самого педагога.

Ключевые слова: **развитие, педагогическая поддержка, структура педагогической поддержки, препятствия и затруднения в обучении, диагностика и мониторинг затруднений.**

Известно, что каждый учащийся в педагогическом процессе может испытывать разного уровня трудности, тревоги, неожиданности, неуверенности, которые требуют внимания, помощи, заботы, признания и одобрения учителя. Такого рода помощь учителя учащимся мы называем педагогической поддержкой. Анализ педагогических исследований в области проблем педагогической поддержки показывает, что тема актуальна, но исследований, непосредственно касающихся препятствий и затруднений у младших школьников, пока сравнительно мало.

Ключевым моментом, механизмом педагогической поддержки многие исследователи (Бондаревская Е.В., Газман О.С., Морозов Е.А., Фролова Г., Якиманская И.С. и др.) считают преодоление препятствий, под которыми понимают «помеху и трудность, задержку и затруднения, преграду и остановку, проблему и задачу, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемности» [1, с. 394]. При этом выделяют три вида препятствий: субъективные, социальные и материальные.

К субъективным можно отнести препятствия, связанные с неполнотой информации, с недостаточностью способов деятельности или с ошибочным использованием имеющихся методов и средств, требующие дополнительных условий и напряжения сил.

К объективным (социальным) препятствиям можно отнести поведение учителя, сложившиеся стереотипы, взаимоотношения в группе сверстников, темп работы, сложность учебных заданий и др.

К материальным препятствиям относят нехватку учебных помещений, слабую материальную базу школы, неполноценное питание и др.

Каждое из этих препятствий требует от учителя дополнительных усилий, помощи учащимся в их преодолении.

Структурные связи процесса педагогической поддержки в динамике его развертывания могут быть представлены следующими этапами действий:

1. Ориентировочный, требующий разобраться в представленной информации, понимания терминологического, понятийного и синтаксического смысла ситуации, условия задания, требований к решению проблемы, отнесения к известной группе проблем, соотнесения с индивидуальным опытом учащихся. Особенно остро эта проблема стоит в национальной школе, где языковой барьер вызывает дополнительную, вторую трудность в решении задач. Только успешно преодолев смысловое препятствие задания, учащиеся смогут приступить к решению основной проблемы.

2. Выявление и актуализация совместных возможностей в преодолении препятствий, которое включает оптимизм и веру педагога в способность ученика решить проблему, обращение к его интуиции, предложение различных комбинаций мыслительных операций, предоставление ученику возможности попробовать свои идеи, подходы, поиск аналогичных ситуаций, с которыми ученики встречались раннее, предложение заданий для пары, группы учеников и др. Возможно, в ходе перечисленных приемов учащиеся и выйдут на правильный путь, а если нет, то учителю придется искать иные приемы по отношению к ученикам, которые еще остаются в затруднении.

3. Оперативное проектирование совместных действий по преодолению препятствий включает обращение внимания на следующие подходы: свертывание и развертывание знаний, выделение возможных конструкций действий, выявление существенных связей, поиск и оценка полезных средств, выбор рациональных методов, построение путей взаимодействия, обращение к стилю своей работы. Все эти подходы проговариваются учеником, оказавшимся в затруднении. Разумеется, что все это относится к индивидуальной поддержке ученика. Но аналогично строится проект работы группы или класса над общим препятствием, затруднением, проблемой.

4. Этап эффективного взаимодействия в преодолении препятствия требует испытания разных форм и методов. В педагогической поддержке более продуктивными мы представляем диалоговые методы, соревнования, эстафеты, парную работу, ситуации свободомыслия, ссылку на мысли и предложения учащихся, вариативные способы решения, использование разных способов понимания мира, обращение задания к дружеским детским группам, группам поддержки, болельщикам.

5. Этап выявления и оценки новообразований в учебных достижениях учащихся, сумевших преодолеть затруднения, препятствия, требует оценки эмоционального напряжения, состояния неожиданности и удовлетворения; обращения внимания детей на путь, приведший к успешному результату; предоставления возможности взаимопроверки результатов работы; использования комментированной проверки хода решения; обращения внимания на значимость и полезность усвоенных методов и развитых умений, самооценки учениками своей работы и изменений, произошедших в себе в ходе выполнения трудного задания и др.

6. На этом этапе важно не только довольствоваться результатом и оценкой, но и обращать внимание на позитивные изменения в самоутверждении, веру в свои силы, настрой на новые дела.

7. Этап прогноза успешного преодоления нового препятствия, затруднения характеризуется следующими проявлениями активности детей: претензиями на новые задания, постановкой себе задач на достижение высоких результатов, ожиданием заданий на продолжительные поиски, интересом к незавершенным заданиям, видением полезности полученных знаний и способов деятельности в реальной жизни. Но нельзя ожидать их спонтанного возникновения. Они могут быть следствием стимулирования, актуализации, обоснования учителем, являются приемами педагогической поддержки [2].

Субъективно под смыслосозидающим образованием понимают такие «условия учебного познания, в которых в одинаковых для всех знаниях и опыте человечества каждый ученик, студент имеет возможность найти собственный смысл и значение» [3, с. 58]. Тогда получается, что создание таких условий и является педагогической поддержкой. Она требует от педагога сделать целью обучения свободное развитие личности ученика; допускать разные способы, методы и средства понимания мира и его осмысления; в познании использовать хотя бы три варианта смыслов каждого знания; быть готовым к обмену смыслов с учениками; высказывать собственные оценки и отношение к изучаемым знаниям, а не ограничиваться значением, данным в учебнике; стимулировать и поддерживать вопросы и свободные мысли и идеи учеников; признавать за учащимися право на свободу выбора заданий, методов, темпа работы; создавать в учебном процессе ситуации сомнений, противоречий, неожиданностей для стимулирования свободных мыслей и смыслов учащихся [3, с. 59].

Анализ характеристики смыслосозидающего образования показывает, что каждый шаг в его содержании является одной из форм педагогической поддержки.

Обобщая структурную характеристику педагогической поддержки, можно сказать, что здесь преимущественно руководящая, организующая роль предоставлена педагогу, учителю. Но он один без встречных действий и потребностей ученика не в состоянии обеспечить ему полноценную педагогическую поддержку, его усилия и мастерство не способны творить культурные и познавательные ценности, без опоры на природную интуицию и возможности самих детей, то есть поддержать можно только то, что уже есть, действует, но пока находится в несовершенном виде, в сомнении, затруднении, ожидании.

Выделение в структуре педагогической поддержки препятствий как узлового компонента может создать ложное представление о ней как помощи слабым, ригидным учащимся. Это совсем не так. Одновременно с поддержкой учеников, испытывающих трудности в нормативных заданиях, в поддержке нуждаются ученики с пластичным умом, высоким темпом работы, большой свободой мысли. Ведь творчество, свободно и неожиданно возникшие мысли и сомнения тоже требуют поддержки, создания условий их апробирования, сравнения, анализа, оценки. Во всех этих процедурах ученик нуждается в квалифицированной, доброжелательной, внимательной поддержке со стороны одноклассников, оппонентов и учителя.

Насколько сложна и трудна организация такой работы, показали ход и результаты наших многолетних исследований. Эти условия требуют и повышенного внимания, разносторонней профессиональной подготовки, перестройки личностных ориентиров и стиля работы педагогов. Необходима иная методологическая культура учителя. Здесь возникают иные взаимоотношения между детьми, между учителем и детьми, актуализируются проблемы практической психологии и дидактические закономерности организации и структуризации учебного материала.

Все эти вопросы являются прерогативой системы профессиональной подготовки педагогов начального звена.

Проведенный в нашем исследовании анализ государственных образовательных стандартов и учебных планов факультета начальных классов ДГПУ и педагогических колледжей Республики Дагестан показал, что специальной подготовки студентов к организации педагогической поддержки учащихся в них не предусмотрено. Наблюдается явный разрыв между традиционной практикой подготовки учителей начальных классов и необходимостью и потребностью начального образования в технологиях свободного развития ребенка в условиях педагогической поддержки.

Мы исследовали и возможность подготовки студентов к педагогической поддержке в рамках курсов педагогики и психологии. Анализ содержания учебных программ по этим дисциплинам показал, что такого характера знания и умения в рамках общепрофессиональных дисциплин не предусматривается.

Анализ примерного содержания разделов психолого-педагогических дисциплин показал, что в педагогической психологии предписаны темы, более близкие к нашей проблеме: проблема соотношения обучения и развития; трудности развивающего обучения; уровень возможной обучаемости и их психологическая обусловленность; причины школьной неуспеваемости; проблемы профессионально-психологической компетенции учителя.

Среди дисциплин педагогического цикла должен быть запланирован практикум. Анализ содержания программ позволил нам предполагать возможности подготовки будущих педагогов начального образования для организации целевой педагогической поддержки в рамках соответствующих тем.

Но в условиях, когда на один курс из перечисленных выше в среднем приходится не более 60 – 70 часов и на теорию, и на практику, надеяться на полноценное изучение специфики педагогической поддержки, а тем более отработать умения ее организации, вряд ли приходится.

В числе требований к конечным результатам начального образования указано, что учащиеся должны уметь организовать свою работу, планировать и регулировать ее, находить средства для ее реализации, предвосхищать промежуточные и конечные результаты, оценивать изменения в собственном понимании и развитии. Если сравнить эти требования и уровень готовности специалистов к их реализации при тех реальных трудностях, с которыми встречаются работающие учителя в условиях педагогической поддержки, то возникает явная потребность в целенаправленной, специализированной подготовке учителей к педагогической поддержке учащихся в свободном развитии [4].

Однако актуальность и практиковостребованность еще не являются достаточными условиями решения проблемы. Надо определить цели, содержание, принципы, технологии, формы и критерии оценки результативности этой новой области профессиональной подготовки и компетентности специалиста.

Полученные данные позволяют нам определить и охарактеризовать эти компоненты подготовленности педагогов начального образования к условиям реализации психолого-педагогической поддержки учащихся в познавательной деятельности и связанных с ней отношениями педагогического процесса.

Глубинным причинным фактором необходимости педагогической поддержки в учебном процессе являются затруднения, с которыми встречаются ученики; после их обнаружения учителя, которые не знают, что с ними делать, относят их или к природным недостаткам в развитии ребенка, или непрофессионально берутся за их устранение в меру своих сил и способностей. Поскольку педагогическая поддержка является следствием затруднений учащихся в познавательной сфере, студентам в первую очередь необходимо разобраться в природе, характере, специфике затруднений. Наше исследование выявило четыре фактора возникновения и проявления затруднений: нравственные взаимоотношения со сверстниками и учителями, генетические особенности, эмоциональная сфера отношений и умственные операции и процессы. Суть педагогической поддержки для студентов и работающих учителей необходимо раскрыть в связи с затруднениями, возникающими у детей в этих областях отношений и деятельности.

Подробная характеристика и специфика отношений учащихся и учителей к ним дана в наших предыдущих исследованиях и обоснована в описании и анализе эксперимента [2; 4; 5].

Однако само понятие «затруднение» в педагогической практике имеет разные функции. Если его рассматривать с принципом доступности и успешности деятельности, то педагоги должны стараться свести его к минимуму. Чем меньше трудности, тем понятнее становятся ученику изучаемые явления и успешнее пройдет обучение. Это знает любой ученик и любой учитель и родитель.

Но мы в своем исследовании трудность рассматриваем как средство, необходимое для развития детей. Действительно, в теории и практике развивающего обучения трудность является движущей силой развития.

Получается, что трудность и полезна, и вредна. Но мы берем не просто развитие, а свободное развитие, желанное затруднение, преодоление которого приятно ученику, но может быть непосильно. Материалы исследования убедительно показывают, что педагогическая поддержка оправдана как помощь учителя, целесообразная и адекватная разности объективно необходимых и наличных усилий ученика. Именно в такой форме она помогает свободному развитию детей. Педагогам необходимо понять эти тонкости поддержки детей в их познавательных усилиях.

Другим важным аспектом подготовки учителей к оказанию педагогической поддержки учащимся является усвоение методик диагностики и мониторинга затруднений разного характера у учащихся. В этом аспекте помогут психологические методики диагностики характера психических процессов, эмоционального и интеллектуального напряжения и детской тревожности, выявления генетических факторов личности [4]. Только в традиционной практике профессиональной подготовки специалистов они изучаются независимо от механизмов педагогической поддержки. Как в системе методической работы в школе и повышения квалификации работающих учителей, так и в подготовке студентов необходимо наладить работу по адаптации методик педагогической диагностики к условиям педагогической поддержки.

Наш эксперимент доказал эффективность, достоверность и доступность используемых тестов, так как отношение младших школьников к педагогической поддержке и затруднениям, выявленным в ходе тестирования, совпало с характеристикой педагогов тех же учащихся. Построенные методики индивидуальной поддержки оказались адресными и позволили в должной мере снизить напряженность учебного познания младших школьников.

Третий аспект требований касается организации педагогами массовой педагогической поддержки общеклассной работы учащихся. В этом плане известны также формы повышения активности учащихся, как рост интереса, мотивации, привлечение жизненных примеров, использование компьютерных технологий, диалоговых методов и др. [5].

Наше исследование обосновало такие формы работы учащихся, как парная работа, эстафета, комментирование, домашние групповые задания, структурирование знаний, вариативность решений и заданий.

Все эти задания позволяют создать в учебном процессе эффект «потока инициативы», который стимулирует энергетические усилия учащихся. Но их организация требует специальной подготовки учителя в форме педагогических тренингов и импровизаций [5].

Четвертый аспект требований касается компетентности педагога в организации индивидуальной педагогической поддержки. Результаты нашего исследования позволили выявить следующие условия влияния индивидуальной поддержки на свободное развитие возможностей детей:

– выявление и оценка характерных для ученика затруднений в четырех областях его отношений (нравственные отношения, генетические факторы, эмоциональное и интеллектуальное напряжение);

– выявление причин, порождающих имеющиеся затруднения;

– оказание разных видов педагогической поддержки, позволяющих снизить уровень напряженности, но вместе с тем сохранить трудности на уровне возможностей ученика;

– реализация предложенных форм педагогической поддержки, требующих особого мастерства и подхода педагога;

– мониторинг позитивных изменений, происходящих в активности и успешности учебной деятельности и благоприятных отношений детей [4].

Вся эта работа очень сложная, требует продолжительных усилий, компетенции и отработки мастерства используемых технологий.

Пятым аспектом требований к педагогу, решающемуся на педагогическую поддержку, является поведение самого педагога. Тестирование работающих педагогов и студентов-практикантов факультета начальных классов Дагестанского государственного педагогического университета показало, что около 40% из них ориентированы на строгость требований к учащимся в учебном процессе, а не на создание условия поддержки усилий учащихся в развитии их возможностей. В таких условиях очень актуальна проблема саморефлексии – анализа собственных затруднений и работы по их снижению. Ход и результаты эксперимента позволили смягчить жесткий подход учителей и вывести их на сопричастное и открытое поведение. Склонность учителей к необходимости и возможности педагогической поддержки повысилась на 40%. Значит, нужна целенаправленная работа с учителями по гуманизации их позиции и выводу их на открытое поведение и отношение с учащимся. Только отношения взаимной заботы могут стать признаками педагогической поддержки и ее эффективности.

Важным аспектом гуманизации является поддержка детей с особенностями в развитии. Большое значение при этом имеет психолого-педагогическая поддержка семьи как целенаправленная система мер, способствующая повышению личных ресурсов семьи и тем самым обеспечивающая повышение условий для улучшения развития и социализации ребенка. Данная поддержка может осуществляться в следующих направлениях: улучшение семейного микроклимата; формирование хороших отношений в семье; повышение педагогических умений и знаний родителей [6].

В соответствии с вышеизложенными требованиями специальная подготовка учителей по оказанию педагогической поддержки младших школьников в целях свободного развития их возможностей включает следующие этапы:

1. Введение в учебные планы факультетов начальных классов вузов, педагогических колледжей и системы повышения квалификации практикума «Технологии педагогической поддержки учащихся», рассчитанного не менее чем на 36 часов занятий.

2. Адаптирование изученных в педагогике и психологии теоретических знаний о специфике затруднений учебного процесса к условиям педагогической поддержки и свободного развития возможностей учащихся.

3. Усвоение педагогами методик диагностики учебных затруднений и мониторинга степени влияния педагогической поддержки на их снижения.

4. Усвоение педагогами методик организации массовой и индивидуальной педагогической поддержки.

5. Отработка умений педагогической поддержки путем решения педагогических задач, моделирования и решения педагогических ситуаций, тренингов по импровизации своих проектов педагогической поддержки.

6. Апробация своих проектов педагогической поддержки в базовых школах, мастер-классах.

7. Интеграция усвоенных методик в собственное педагогическое мастерство и опыт работы в массовой школе.

Таким образом, подготовка учителей к реализации педагогической поддержки является проблемой, которую необходимо решить ещё в процессе обучения студентов педагогического вуза. Как в системе методической работы в школе и повышения квалификации работающих учителей, так и в подготовке студентов необходимо наладить работу по организации педагогами массовой педагогической поддержки, общеклассной работы учащихся. В этом плане известны такие формы повышения активности учащихся, как повышение интереса, мотивации, привлечение жизненных примеров, использование компьютерных технологий, диалоговых методов и др. Основополагающей здесь является проблема компетентности педагога в организации индивидуальной педагогической поддержки и поведения самого педагога. В таких условиях очень актуальна проблема саморефлексии – анализа собственных затруднений и работы по их снижению. Только отношения взаимной заботы могут стать признаками педагогической поддержки и ее эффективности.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.* Ростов-на-Дону: Учитель, 1999.
2. Магомедханова У.Ш., Курбанова А.Б. Проблема психолого-педагогической поддержки в начальном образовании. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва: НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права», 2016.
3. Нюдюрмагомедов А.Н. *Основы педагогической экологии*. Махачкала, ИПЦ. ДГУ, 2002.
4. Курбанова А.Б., Магомедханова У.Ш. Развитие личности младших школьников в условиях психолого-педагогической поддержки. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования в полиэтнической среде*: материалы МНПК. Махачкала, 2019: 253 – 258.
5. Курбанова А.Б., Магомедханова У.Ш. Общеклассные формы психолого-педагогической поддержки как условие свободного развития личности младших школьников. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2009; № 1 (6): 13.
6. Тажутдинова Г.Ш., Магомедханова У.Ш. Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 140 – 142.

References

1. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskih teoriyah i sistemah vospitaniya*. Rostov-na-Donu: Uchitel', 1999.
2. Magomedhanova U.Sh., Kurbanova A.B. Problema psihologo-pedagogicheskoj podderzhki v nachal'nom obrazovanii. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva: NOU VPO «Moskovskij institut gosudarstvennogo upravleniya i prava», 2016.

3. Nyudyurmagomedov A.N. *Osnovy pedagogicheskoj `ekologii*. Mahachkala, IPC. DGU, 2002.
4. Kurbanova A.B., Magomedhanova U.Sh. Razvitie lichnosti mladshih shkol'nikov v usloviyah psihologo-pedagogicheskoj podderzhki. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovaniya v poli`etnicheskoj srede*: materialy MNPK. Mahachkala, 2019: 253 – 258.
5. Kurbanova A.B., Magomedhanova U.Sh. Obscheklassnye formy psihologo-pedagogicheskoj podderzhki kak uslovie svobodnogo razvitiya lichnosti mladshih shkol'nikov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2009; № 1 (6): 13.
6. Tazhutdinova G.Sh., Magomedhanova U.Sh. Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i, vospityvayuschej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 140 – 142.

Статья поступила в редакцию 12.10.20

УДК 378.09 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-62-64

***Bogdanova Yu.Z**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

THE USE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL STUDENTS. The article reveals a problem of specifying forms of the educational process, in which various levels of pedagogical integration are manifested, which are important in the aspect of forming inter-subject cooperation in order to form a complex of interrelated foreign-language competencies of agricultural students. The article formulates criteria that reflect the specific structure that corresponds to a certain hierarchy of integrative processes in the pedagogical space. The expediency of implementing the "team-teaching" technology, which is the optimal solution for meeting the communicative and educational needs of future agricultural specialists, is revealed. In the context of professional training of future farmers, the algorithm for ensuring the principle of systematic and consistent structuring of educational material for the formation of necessary skills and abilities in the aspect of forming foreign-language competencies is argued. The advantages and features of the implementation of the proposed solutions are justified, taking into account the specifics of teaching a foreign language in higher educational institutions for farmers.

Key words: **interdisciplinary integration, foreign language competence, agricultural profile, higher education institution, pedagogical technologies.**

***Ю.З. Богданова**, канд. филол. наук, доц., государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье раскрывается проблема конкретизации форм учебного процесса, в которых проявляются различные уровни педагогической интеграции, важные в аспекте формирования межпредметной кооперации с целью формирования комплекса взаимосвязанных иноязычных компетенций студентов аграрного профиля. В статье сформулированы критерии, отражающие специфическую структуру, которой соответствует определенная иерархия интегративных процессов в педагогическом пространстве. Раскрыта целесообразность внедрения технологии «team-teaching», которая является оптимальным решением для удовлетворения коммуникативных и учебных потребностей будущих специалистов аграрного профиля. В контексте профессиональной подготовки будущих аграриев аргументирован алгоритм обеспечения принципа систематичности и последовательности структурирования учебного материала для формирования необходимых иноязычных компетенций. Обоснованы преимущества и особенности внедрения предлагаемых решений с учетом специфики преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях для аграриев.

Ключевые слова: **междисциплинарная интеграция, иноязычная компетентность, аграрный профиль, высшее учебное заведение, педагогические технологии.**

На сегодняшний день перед вузом стоит масштабная задача углубления и разветвления имеющихся звеньев интернационализационного процесса: укрепление международного сотрудничества во всех составляющих образовательной деятельности, выход на новый уровень качественной организации научных исследований, а также создание специализированных образовательных технологий подготовки специалистов, конкурентоспособных на мировых рынках труда. Помимо этого необходимо планомерное реформирование модели современной аграрной сферы, которое должно начинаться с подготовки компетентных кадров, что, в свою очередь, должно исходить из инициатив образовательной системы, которая нуждается в увеличении количества высокорейтинговых университетов с международно признанными критериями обучения. Только интернационализация учебного процесса повлечет за собой увеличение количества иностранных студентов и визитов зарубежных профессоров (в условиях COVID-2020 – дистанционных занятий с иноязычными преподавателями), а также возможность для выпускников-аграриев выходить за узкие рамки (создаваемые языковым барьером), препятствующие успешной профессиональной деятельности [1].

Второй проблематичный аспект касается непосредственно организационных вопросов, так как без восприятия коллективной ментальностью педагогического сообщества важности идеи углубления междисциплинарности, решить данные задачи не представляется возможным. При этом важно акцентировать внимание на том, что профессиональная иноязычная компетентность будущих специалистов аграрной сферы имеет специфические черты, обусловленные особенностями сельскохозяйственного производства:

– многообразием видов продукции животноводства и растениеводства, аграрных технологий, что требует знания множества специфических иноязычных терминов;

– необходимостью владеть научным иностранным языком и в доступной форме уметь разъяснять работникам аграрной сферы особенности их действий;

– увеличение объема терминологии аграрной сферы в связи с появлением новых технологий, компьютеризацией многих процессов в агарном секторе, необходимостью общаться с международными представителями промышленного производства и т.д.

По нашему мнению, в исследуемой сфере существует ряд противоречий методически-педагогического характера между:

– требованием обеспечения высокого уровня сформированности иноязычной профессиональной компетентности и доминированием традиционных подходов без современных технологий и методик использования междисциплинарной интеграции;

– необходимостью подготовки нового поколения компетентных специалистов, способных к высокоэффективному профессиональному иноязычно-коммуникативному продуктивному взаимодействию и преобладанием статического предметно-ориентированного узкого смыслового наполнения методик обучения с ориентацией на развитие ограниченных репродуктивных речевых умений, ориентированных на средний уровень знания иностранного языка;

– игнорированием потребности развития резервных учебных возможностей студента и выявленным высоким учебным потенциалом личности вследствие развития логического, дивергентного, ассоциативного мышления в процессе использования междисциплинарной интеграции [2].

Целью статьи является описание реализации основных дидактических принципов обучения, в частности особенностей межпредметной координации, систематичности и последовательности, научности, профессиональной направленности, доступности, а также учета индивидуальных особенностей студента для осуществления эффективного межкультурного взаимодействия в рамках междисциплинарного подхода для формирования у будущего специалиста аграрного профиля иноязычной компетентности.

Значимость исследования для теории и практики обусловлена тем фактом, что на сегодняшний день в педагогической науке отсутствуют фундаментальные исследования, которые освещали бы теоретические и методические основы использования междисциплинарной интеграции для формирования у будущего специалиста аграрного профиля иноязычной компетентности (далее – ИК).

Междисциплинарная интеграция в аспекте иноязычной подготовки приобрела актуальность в инновационных процессах высшего образования в связи с необходимостью осуществления интегрированного подхода к подготовке специалистов, который обеспечивал бы совместимость научных знаний из разных систем благодаря согласованию содержания учебных дисциплин, методик их преподавания, универсальных логических способов мышления, объединенных единой целью [3]. Под междисциплинарной интеграцией мы предлагаем понимать объединение учебных дисциплин вокруг познавательных и технологических

проблем, которые актуальны для будущих аграриев, то есть речь идет об обеспечении целостности учебного процесса. Педагогическая интеграция при этом выступает как высшая форма единства целей, принципов, содержания образования и как создание с соответствующим обоснованием укрупненных педагогических единиц на основе глубокой внутренней взаимосвязи учебных дисциплин. В рамках нашего исследования авторская позиция в толковании сущности и содержания понятия «междисциплинарная интеграция» заключается в том, что мы понимаем ее как взаимовлияние и взаимопроникновение содержания и технологий изучения учебных дисциплин языковых и речевых циклов с экономическими и иными науками с целью формирования профессионала аграрной сферы с широким спектром возможностей.

Для внедрения в учебный процесс интегрируемых курсов совместная деятельность преподавателей-лингвистов и специалистов по профильным дисциплинам аграрного профиля предусматривает следующие этапы взаимодействия: кооперация (необходима инициатива преподавателя по сбору информации о предметном курсе и использование ее в рабочей программе профессионально ориентированного курса), коллаборация (преподаватели вышеназванных дисциплин работают вместе) и, собственно, преподавание командой, где их общая парадигма воплощается в учебном процессе [4].

В профессиональной подготовке будущих аграриев технология *team-teaching* становится попыткой удовлетворить коммуникативные и учебные потребности будущих специалистов. Преподавание командой, как новый способ обучения профессиональной дисциплине, является комплексным стимулом профессионального развития, совместного распределения преподавательских обязанностей и рисков, отбора и разработки материалов, планирования совместных занятий, принятия коллективных решений на основе обсуждения и аргументирования [5].

Благодаря новому формату обучения, преподаватели имеют возможность гибко и быстро реагировать на потребности студенческой аудитории и находить оптимальные решения. Межпредметная кооперация помогает расширить педагогический репертуар: преподаватели-лингвисты учатся организовывать и поддерживать дискурс на профессиональные темы, преподаватели профильных дисциплин учатся подкреплять процесс преподавания методическими приемами, учитывающими индивидуальные стили обучения и когнитивные возможности студентов. Учитывая вышесказанное, можно построить общую структуру интеграции в аспекте формирования ИК с такими компонентами, как:

– интеграция научных знаний;

– комплексно-коллективное сотрудничество и взаимообмен результатами творческой и продуктивной деятельности учеными различных специальностей;

– взаимное проникновение научной деятельности различных международных организаций (в том числе и научных);

– взаимный обмен материально-техническими средствами, обеспечивающими беспрерывность педагогического алгоритма.

Каждый элемент науки, в свою очередь, имеет специфическую структуру, которой соответствует определенная иерархия интегративных процессов. Можно выделить следующие основные отраслевые виды интеграции:

– «горизонтальная» – интеграция внутри естественных, психолого-педагогических, технических, экономических отраслей знаний (или внутридисциплинарная интеграция);

– «вертикальная» – между указанными группами наук и языковыми дисциплинами: иностранный язык, профессиональный иностранный язык, деловое общение на иностранном языке.

С нашей точки зрения, вертикальная интеграция наиболее полно отражает оптимальность интеграции знаний [6].

Мы предлагаем конкретизировать различные формы учебного процесса, в которых проявляются различные уровни интеграции: спецкурсы (объединение нескольких предметов), блоки разделов (изучение одной темы на основе двух или нескольких предметов), курс, объединяющий знания на основе обобщенных операций мышления (проводимый на иностранном языке). При этом важно акцентировать внимание на таких разновидностях степеней интеграции, как тематическая интеграция (2 – 3 учебных предмета раскрывают одну тему, важную для аграрной специальности), проблемная интеграция (одну иноязычную проблему студенты решают с помощью нескольких предметов), концептуальная интеграция (концепция рассматривается различными учебными предметами на иностранном языке), теоретическая интеграция (несколько теорий концентрируются на одной философской проблеме, которая обсуждается на иностранном языке).

Итак, можно систематизировать схему междисциплинарной интеграции в формировании иноязычной профессиональной компетентности студентов аграрного профиля:

1. Объединение предметов, которые включаются в интегрированные курсы и которые важны для аграрной сферы.
2. Координация учебных дисциплин.
3. Частичная интеграция дисциплин путем включения отдельных разделов одной дисциплины в другую или дополнения совокупности самостоятельных дисциплин интегрированными спецкурсами по выбору.
4. Использование межпредметных модулей, которые несут в себе идею длительных комплексных задач, которые выполняются в нескольких кабинетах соответствующего профиля.

Междисциплинарный подход в формировании иноязычной профессиональной компетентности студентов аграрного профиля имеет значительное количество преимуществ, среди которых:

– реальная мотивация студентов к изучению иностранного языка путем тщательного осмысления и сравнения преимуществ формирования профессионально важных речевых навыков, а также применения полученных знаний на практике;

– возможность по-новому представить уже известный языковой материал;

– расширение кругозора, повышение самостоятельности и творчества студентов;

– интеграция приобретенных знаний, навыков и умений в одно целое и восприятие усвоенного материала как неразрывное единство аграрного образования;

– возможность реализовать основные дидактические принципы обучения.

Учитывая специфику преподавания иностранного языка в аграрном вузе, считаем целесообразным добавить такие преимущества:

– подготовка новой темы способствует сотрудничеству между преподавателями гуманитарных и специальных дисциплин, объединяет их усилия, помогает рассмотреть аграрные темы с разных точек зрения [7 – 9];

– междисциплинарные темы и ситуации дают возможность преподавателю иностранного языка обновить существующее содержание обучения; подобрать более широкий спектр социальных ролей;

– подготовка занятия на основе междисциплинарного подхода способствует развитию творческого мышления, разработке новых интересных упражнений, стимулирует профессиональный рост преподавателей. Одним из преимуществ междисциплинарного подхода является реализация ими основных дидактических принципов обучения – прежде всего межпредметной координации, обеспечивающей взаимодействие преподавателей различных дисциплин, согласование их тем и учебных программ. В результате этого обеспечивается принцип систематичности и последовательности учебного материала и формирования необходимых навыков и умений.

Библиографический список

1. Еловская С.В. Методология междисциплинарного иноязычного образования. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2016; № 3: 12 – 14.
2. Исанова Ф.Т. Обучение английскому языку в аграрных вузах. *Вестник науки и образования.* 2020; № 14-2 (92): 165 – 171.
3. Корякина М.И. Кластерный подход к агрообразованию (на примере иноязычной деятельности). *Современное педагогическое образование.* 2019; № 6: 98 – 110.
4. Горшенева И.А. Актуальные вопросы содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Московского университета МВД России*. 2018; № 6: 89 – 98.
5. Лысенко Н.Е. Интегративная система обучения русской и иноязычной профессиональной коммуникации студентов аграрного университета. *Ученые записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018; № 3 (80): 280 – 287.
6. Князькова О.И. Совершенствование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся аграрных вузов посредством развития универсальных учебных действий. *Мир образования – образование в мире.* 2017; № 2: 186 – 191.
7. Bogdanova Yu.Z. *Wasser*. Тюмень, 2009.
8. Bogdanova Yu.Z. *Aquakultur*. Тюмень, 2014.
9. Bogdanova Yu.Z. *Natürliche und künstliche Gewässer*: учебное пособие для внеаудиторного чтения. Тюмень, 2015.

References

1. Elovskaya S.V. Metodologiya mezhdisciplinarnogo inoyazychnogo obrazovaniya. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 3: 12 – 14.
2. Isanova F.T. Obuchenie anglijskomu yazyku v agrarnyh vuzah. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 14-2 (92): 165 – 171.
3. Koryakina M.I. Klasternyj podhod k agroobrazovaniyu (na primere inoyazychnoj deyatel'nosti). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2019; № 6: 98 – 110.
4. Gorsheneva I.A. Aktual'nye voprosy soderzhaniya professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 6: 89 – 98.
5. Lysenko N.E. Integrativnaya sistema obucheniya russkoj i inoyazychnoj professional'noj kommunikacii studentov agrarnogo universiteta. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018; № 3 (80): 280 – 287.

6. Knyaz'kova O.I. Sovershenstvovanie professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii obuchayuschihsya agrarnyh vuzov posredstvom razvitiya universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2017; № 2: 186 – 191.
7. Bogdanova Yu.Z. *Wasser*. Tyumen', 2009.
8. Bogdanova Yu.Z. *Aquakultur*. Tyumen', 2014.
9. Bogdanova Yu.Z. *Natürliche und künstliche Gewässer*: uchebnoe posobie dlya vneauditornogo chteniya. Tyumen', 2015.

Статья поступила в редакцию 09.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-64-66

Nalgieva I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
Kurbanova A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalaf@mail.ru*
Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF GIFTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL. The article studies the process of developing the creative abilities of gifted children in primary school. The main feature of gifted children at primary school age is curiosity. Lessons in elementary school should be bright and rich, full of a variety of interesting and creative tasks. Developing the abilities of gifted children is a task that should be carried out throughout the entire education in primary school. The process of developing the creative abilities of gifted primary schoolchildren will be most productive if education is organized based on the characteristics of gifted children, using the studied learning strategies. The authors conclude that the process of developing the creative abilities of gifted junior schoolchildren will be the most productive if one organizes education based on the characteristics of gifted children, using learning strategies that have proven to be effective in domestic and world educational practice.

Key words: **gifted children, curiosity, creativity, primary school age, primary school.**

И.А. Нальгиева*, канд. психол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: sovdat@list.ru*
А.Б. Курбанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: umalaf@mail.ru*
Ш.И. Булуева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье изучен процесс развития творческих способностей одаренных детей в начальной школе. Основной особенностью одаренных детей в младшем школьном возрасте является любознательность. Уроки в начальной школе, должны быть яркими и насыщенными, полными разнообразных интересных и творческих заданий. Развивать способности одаренных детей – это задача, которая должна осуществляться на протяжении всего обучения в начальной школе. Процесс развития творческих способностей одаренных младших школьников будет наиболее продуктивным, если организовать обучение исходя из особенностей одаренных детей, используя изученные стратегии обучения. Авторы делают вывод о том, что процесс развития творческих способностей одаренных младших школьников будет наиболее продуктивным, если организовать обучение исходя из особенностей одаренных детей, используя стратегии обучения, доказавшие свою эффективность в отечественной и мировой образовательной практике.

Ключевые слова: **одаренные дети, любознательность, творческие способности, младший школьный возраст, начальная школа.**

В недавнем прошлом существовало мнение, что эмоциональное и интеллектуальное развитие у различных детей является идентичным. Следует лишь научить их сопереживанию, а также решению сложных логических задач. Практика педагогической деятельности свидетельствует, что уровни развития детей различны. К моменту начала обучения в школе интеллектуальные способности некоторых детей являются более значительными, чем у других. Подобные дети стремятся активно участвовать в образовательной деятельности, получать новые знания, искать ответы на возникающие у них вопросы.

Достаточно часто педагоги ориентируются на ученика с усредненными способностями, содействуя повышению уровня всех учащихся. При этом учащимся с неординарными способностями не уделяется должного внимания. Среди обучающихся начальной школы выделяются любознательные дети, которые часто задают вопросы, хотят узнать что-то новое, постоянно спрашивают: «Почему?», «Как?», «Зачем?» и др. Как показывает практика современной школы, с возрастом у детей пропадает эта любознательность, они не так активно стремятся получить новую информацию, творчески проявить себя. Как и всем, наиболее способным детям необходимо развивать свой потенциал. Для этого требуется программа, которая будет способствовать стремлению узнавать и учиться чему-то новому, но зачастую школа лишь предлагает «среднюю» программу.

Комплекс личностных и мыслительных качеств, позволяющих развивать способность к творчеству, носит наименование креативности. Креативность выступает в качестве способности к оперативному разрешению проблемных ситуаций, выработке необычных идей, отказу от использования шаблонных схем мышления. Следует отметить вклад в научную разработку вопросов, связанных с развитием способностей, творческим мышлением, одаренностью К.К. Платонова, Б.Г. Теплова, А.Г. Ковалева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Крутецкого, Б.Г. Ананьева. Творческое мышление изучалось и представителями зарубежной науки – Торрансом, Голлахом, Гилфордом, Коганом, Мессиком, Джаксопом [1 – 9].

Согласно современным представлениям об одаренности, ее диагностику следует анализировать в таких аспектах, как психометрический, организационно-педагогический, концептуальный [3, с. 47]. Состав и характеристика принципов, на основе которых необходимо основывать деятельность по выявлению одаренных детей, представлены А.И. Савенковым:

1. Всесторонность обследования. Существует необходимость изучения степени развития не отдельных конкретных способностей, но многообразных способностей, и в этой связи обследование должно быть всесторонним. Всесторонность обеспечивается и за счет качественной составляющей оценивания. Необходимо выявлять, как соотносятся уровни развития различных способностей.

2. Систематичность оценивания. Необходимо обеспечивать систематичность диагностики. Однако уровень методического обеспечения, теоретической разработанности процесса оценивания, существующие на современном этапе, не обеспечивают подобной возможности.

3. Применение тренинговых заданий и методов в рамках оценивания. Традиционные методики оценивания созданы для разового применения. Цель применения тренинговых заданий и методов иная, они в первую очередь ориентированы на развитие. В рамках данного развития необходимо осуществлять систематическую оценку, что позволит устранить ряд затруднений, с которыми связано однократное оценивание.

4. Учет потенциальных возможностей. Исследователи в большинстве своем указывают на необходимость оценки присущих ребенку потенциальных возможностей, диагностика которых в сопоставлении с диагностикой способностей, демонстрируемых ребенком на момент диагностики, имеет более существенное значение.

5. Использование экологически валидных методов. В качестве подобных выступают методы, которые реализуются в среде, являющейся естественной для ребенка.

6. Участие в оценивании различных специалистов. Необходимо, чтобы диагностика осуществлялась как психологами, так и учителями и родителями. Применительно к каждому типу участвующих в оценивании лиц следует предусмотреть соответствующие средства оценивания.

7. Участие детей в оценке собственных способностей. В процессе оценивания дети выступают в большинстве случаев исключительно в качестве оцениваемых. Отмечается необходимость самооценки ребенком собственных возможностей.

Далее представляется необходимым охарактеризовать, как можно организовать оценивание одаренности в младших классах. В рамках диагностики целесообразным является применение следующих методик. Одной из предло-

женных отечественными и зарубежными психологами является методика диагностики творческого мышления. Диагностическая методика, связанная с вариантами использования предметов, позволяет оценивать оригинальность и скорость принятия решений. Методики диагностики творческого мышления предложены Дж. Гилфордом [2, с. 46].

Первая предполагает перечисление последствий воображаемой ситуации. Ребенку необходимо вообразить, что было бы, если бы у птиц, животных была способность общаться на языке людей.

Вторая методика предполагает придумывание предложений из четырех слов, при этом каждое слово начинается с определенной буквы.

Третья методика представляет собой задание, при выполнении которого ребенок должен дать несколько определений (как можно больше) для слов, являющихся общеупотребительными (например, обозначающих предметы) (методика словесных ассоциаций).

Четвертая методика связана с составлением изображений, задание предусматривает рисование определенных объектов с использованием предусмотренного набора фигур (полукруга, круга, прямоугольника, треугольника).

Пятая методика также графическая, на рисунке представлен набор фигур, и требуется данный набор превратить в изображение предметов.

При выявлении одаренных в творческом отношении детей необходимо наличие у педагога навыков наблюдения, знаний в сфере психологии. Для развития одаренных в литературном отношении детей выработано множество форм работы, обеспечивающих возможность развития их мышления, творчества, речи. В процессе работы с одаренными детьми требуется принимать во внимание присущие им психологические особенности, выявлять их, использовать специальные приемы работы с учащимися данной категории.

По мнению известных психологов, особенностью одаренных детей в младшем школьном возрасте является любознательность. Уроки в начальной школе должны быть яркими и насыщенными, полными разнообразных интересных и творческих заданий. В педагогике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности одаренных детей. Исходя из того, что в современных школах дети разного уровня развития, выделяют два различных подхода к обучению одаренных детей: один базируется на изменении количественных, другой – качественных характеристик. К количественным характеристикам содержания образования относятся в первую очередь объем учебного материала и темп обучения; к качественным – соотношение различных направлений моделирования содержания, характер его подачи (алгоритмизированный, эвристический).

На основе изменения количественных параметров содержания образования выделено две основные стратегии:

«Стратегия ускорения». Заключается в увеличении скорости прохождения образовательной программы. К идее ускорения в дидактике естественным образом привело представление о детской одаренности как об опережении сверстников по темпам (скорости) созревания. Организационными вариантами ускорения являются следующие: переход ребенка, обладающего выраженными способностями, через класс или несколько классов; повышение темпа изучения учебного материала всем классом.

«Стратегия интенсификации». Данная стратегия предполагает увеличение интенсивности процесса обучения. В определенной мере данная стратегия представляет собой альтернативу вышеуказанной стратегии. По мнению педагогов, рассматривающих данный подход как наиболее верный, если у ребенка имеются значительные способности, необходимо увеличивать объем изучаемого, сохраняя срок обучения. Так, ребенок может проходить не обычный курс математики, но курс для высших учебных заведений, изучать более одного иностранного языка и др. На основе анализа практики обучения и результатов соответствующих исследований следует отметить, что обучение одаренных детей предполагает необходимость изменять не только количественные составляющие обучения.

Вышеуказанные направления решения вопросов, связанных с обучением одаренных детей (повышение интенсивности обучения, увеличение темпа прохождения традиционных программ), являются недостаточными. В качестве результата подобного педагогического поиска выступает выявленное значимое требование, которое необходимо соблюдать, разрабатывая содержание учебных программ для одаренных детей. Обозначенное требование состоит в том, что необходимы качественные особенности методик, программ для детей данной категории [1, с. 22].

В публикациях зарубежных авторов применительно к обучению одаренных детей отражена необходимость качественных отличий методов, форм организации содержания обучения данных детей [4, с. 257]. Х. Пассов полагает, что в рамках учебной программы для детей анализируемой категории требуется предусмотреть необходимость развития самосознания, сознания, понимания связей с культурой, природой, другими людьми и др.; всестороннего, углубленного изучения ключевых идей, интегрирующих знания со структурами мышления; поощрения самостоятельности и инициативы в учебной деятельности; развития продуктивного мышления, навыков его применения на практике; наличия соответствующих источников и их свободного использования; прививать стремление приобретать знания, давать возможность приобщаться к новой информации, постоянно изменяющемуся знанию. Существенное значение отводится таким аспектам, как исполнительное мастерство детей, их способности к творчеству.

«Стратегия индивидуализации обучения». На протяжении последнего времени все больше сторонников получают представление о необходимости индивидуального подхода, потребности в учете в рамках образовательно-воспитательных систем, присущей каждому индивиду неповторимости. В качестве следствия выступает тенденция, предусматривающая переход от унификации к индивидуализации. Вследствие отсутствия возможности обучать, воспитывать творческую личность в условиях унификации возникает необходимость поиска соответствующих указанной задаче образовательных моделей в первую очередь применительно к одаренным детям.

В качестве одного из ведущих направлений изменения содержания образования одаренных детей выступает, таким образом, индивидуализация обучения. Индивидуализация, рассматриваемая с точки зрения реализации такого подхода к образованию, как личностно ориентированный, представляет собой одну из ведущих тем педагогических исследований последних лет.

«Стратегия обучения мышлению». В числе получивших распространение средств качественного изменения образования детей с неординарными способностями следует выделить подход, предполагающий обучение мышлению. Данный подход предполагает необходимость целенаправленно развивать присущие детям интеллектуально-творческие способности. Существует прямая связь данного подхода с решением вопроса обучения детей с неординарными способностями. В рамках указанного подхода разрабатываются средства, позволяющие диагностировать интеллектуально-творческие способности, осуществлять их коррекцию. Данный подход завоевывает все больше сторонников [5 – 12].

С учетом изложенного требуется обратить внимание на наличие связи традиционного содержания образования с социокультурной средой. Следствием модернизации является нарушение существующего равновесия. В этой связи при обеспечении позитивных результатов по одному направлению возможно получение негативных эффектов по другим, способных ухудшить ситуацию в целом и нивелировать достижения. В этой связи необходимо решать вопросы, связанные с обучением одаренных детей, не модернизируя содержание, но обеспечивая эволюционное и традиционное для российской школы обогащение содержания. Итак, развивать и совершенствовать способности одаренных детей – это задача, которая должна осуществляться на протяжении всего обучения в начальной школе. Процесс развития творческих способностей одаренных младших школьников будет наиболее продуктивным, если организовать обучение исходя из особенностей одаренных детей, используя стратегии обучения, доказавшие свою эффективность в отечественной и мировой образовательной практике.

Библиографический список

1. Антонова М.Г. Научное общество младших школьников – форма работы с одаренными детьми. *Начальная школа*. 2018; № 4: 21 – 23.
2. Иванова А.В. Развитие творческих способностей одаренных детей в рамках психолого-педагогического сопровождения. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2016; № 51: 45 – 48.
3. Илькевич Т.П., Доля Т.Л. Выявление одаренности учащихся как проблема современной школы. *Одаренные дети: диагностики и мониторинг развития:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 2016: 45 – 49.
4. *Психология одаренности и творчества:* монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017.
5. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д., Холодная М.А. и др. *Рабочая концепция одаренности*. Москва, 2003.
6. Булуева Ш.И., Юсупова Р.Я., Балаева Х.М. Взаимодействие семьи и школы как условие нравственного воспитания школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 43 – 45.
7. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
8. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.
9. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера:* монография. Ялта, 2017.

References

1. Antonova M.G. Nauchnoe obschestvo mladshih shkol'nikov – forma raboty s odarennymi det'mi. *Nachal'naya shkola*. 2018; № 4: 21 – 23.
2. Ivanova A.V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej odarennyh detej v ramkah psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2016; № 51: 45 – 48.
3. Il'kevich T.P., Dolya T.L. Vyyavlenie odarennosti uchaschihsya kak problema sovremennoj shkoly. *Odarennye deti: diagnostiki i monitoring razvitiya*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orehovo-Zuevo, 2016: 45 – 49.

4. *Psihologiya odarennosti i tvorchestva*: monografiya. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2017.
5. Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D., Babaeva Yu.D., Holodnaya M.A. i dr. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. Moskva, 2003.
6. Bulueva Sh.I., Yusupova R.Ya., Balaeva H.M. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly kak uslovie nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 43 – 45.
7. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
8. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
9. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-66-68

Gamidov L.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Gls2209@yandex.ru*
Magomedalieva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muminatroma@list.ru*
Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities of the North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

BASICS AND STRUCTURE OF THE CONCEPT "RESEARCH CULTURE OF A UNIVERSITY STUDENT". The article studies the basics and structure of the concept of "research culture of a university student". The formation and development of the research culture of students is necessary for the implementation of active and competent approaches in learning. It is concluded that research culture is a personality trait that manifests itself in the process of collecting and analyzing information to generate new knowledge, and characterizes the researcher in terms of his interest, activity, internal and external readiness to solve professional problems using the methods of scientific research. The following components are identified that determine the degree of development of the research culture of students: motivational-value, cognitive, communicative, creative-creative, communicative. The integrated structure of their relationship determines the integrity of the development of the entire research culture and is a single process.

Key words: **research culture, student, culture, research, component.**

Л.Ш. Гамидов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Gls2209@yandex.ru*
М.Р. Магомедалиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: muminatroma@list.ru*
Р.А. Кучмезов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВУЗА»

В статье изучена сущность и структура понятия «исследовательская культура студента вуза». Сделан вывод о том, что исследовательская культура – свойство личности, которое проявляется в процессе сбора и анализа информации для выработки новых знаний, характеризует исследователя с точки зрения его заинтересованности, активности, внутренней и внешней готовности к решению профессиональных задач с использованием методов научного исследования. Выделены следующие компоненты, определяющие степень развития исследовательской культуры студентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-творческий, коммуникативный. Интегрированная структура их взаимосвязи определяет целостность развития всей исследовательской культуры и является единым процессом.

Ключевые слова: **исследовательская культура, студент, культура, исследование, компонент.**

В настоящее время большое количество работ посвящено изучению механизмов развития исследовательской культуры студентов, так как на это есть запросы современного общества. Почему в настоящее время формирование и развитие исследовательской культуры студентов стало одной из важнейших задач профессорско-преподавательского состава? Указ Президента Российской Федерации №204 от 07.05.2018 гласит, что в период до 2024 года российское образование должно стать конкурентоспособным на мировом уровне, а по качеству общего образования Россия должна войти в первую десятку ведущих стран мира [1].

Система образования в Российской Федерации на всех уровнях в настоящее время находится в состоянии реформирования, длящегося уже не один десяток лет. Неоднократное изменение стандартов, призванное улучшить качество образования, привело на данный момент к следующим результатам:

1. Роль большей части российских вузов в инновационном развитии регионов и отраслей очень незначительна.

2. По уровню читательской, математической и естественнонаучной грамотности показатели в России и других странах составляют 1,7% и 6,5% соответственно.

3. Менее 50% выпускников российских вузов имеют опыт проектной деятельности.

Решение проблем системы российского образования возложено на национальный проект «Образование», в процессе реализации которого должны внедряться практико-ориентированные гибкие образовательные программы в совокупности с повышением уровня профессионализма педагогических работников.

Осуществление профессиональной деятельности в реалиях настоящего времени сопряжено с концепцией непрерывного обучения. Повышение квалификации и переподготовка не «для галочки», а приводящая к реальным ощутимым результатам, возможны только при определенном уровне культуры личности, сформированном и развитом у молодого специалиста во время обучения в вузе. Исследовательская культура, являясь частью культуры личности, во многом определяет способность человека к овладению новыми знаниями при высоком уровне мотивации. Причем эти знания должны быть «добыты» самостоятельно, в процессе глубокого, всестороннего изучения какой-либо темы.

Формирование и повышение уровня исследовательской культуры студентов в процессе обучения в техническом вузе является актуальной проблемой, тем более в условиях перехода на ФГОС 3++, реализация которого подразумевает применение компетентностного и деятельностного подходов в системе высшего образования.

Профессорско-преподавательский состав, в обязанности которого входит не только обучение, но и воспитание студента как высококультурной гармоничной личности, способной как к осуществлению профессиональной деятельности, так и к коммуникации на всех уровнях, к работе в коллективе, в настоящее время постоянно сталкивается с необходимостью поиска новых подходов, методов и техник при организации образовательного процесса. Высокий уровень развития исследовательской культуры позволяет личности, ей обладающей, вырабатывать самостоятельно новые знания в результате поиска, сбора и анализа информации. Для осуществления такого вида деятельности необходимо иметь высокий уровень заинтересованности, активности, быть готовым применять методы научного исследования для решения учебных и профессиональных задач.

Формирование и развитие исследовательской культуры студентов необходимо для реализации деятельностного подхода в обучении, концепцию которого разработал Д. Дьюи. Он считал, что у человека есть четыре базовых инстинкта для обучения: социальный, инстинкт конструирования, художественного выражения и исследовательский. Каждый человек удовлетворяет инстинктивные потребности, сообразуясь со своей индивидуальностью, для чего в процессе обучения ему нужно предоставить определенные возможности. Человек, как ребенок, так и взрослый, для удовлетворения этих потребностей вынужден будет овладеть определенными знаниями, умениями и навыками. По сути своей этот метод обучения можно отнести к проектным. Полученный результат не всегда соответствует ожиданиям, но всегда имеет особую ценность для самого исследователя, так как получен самостоятельно. Формирование исследовательских компетенций рассматривается в работах М.А. Байдан, В.Д. Дудышева, Б.В. Гнеденко, С.И. Зи-

новьева. Вопросы саморазвития студентов разрабатывали В.И. Андреев, И.А. Зимняя.

Итак, исследовательскую культуру студентов можно рассматривать как образ мышления (Н.В. Петрова), как качество личности (Е.А. Фирсова, Н.В. Петрова, Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, А.Л. Шихова), как стиль поведения при осуществлении деятельности (Е.Д. Андреева).

Исследовательская культура как свойство личности проявляется в процессе сбора и анализа информации для выработки новых знаний и характеризует исследователя с точки зрения его заинтересованности, активности, внутренней и внешней готовности к решению профессиональных задач с использованием методов научного исследования. Но на наш взгляд, исследовательская культура представляет собой интегративное, многокомпонентное динамичное свойство личности, которое проявляется во всех сферах ее деятельности, как внутренней – образ мышления, мотивация к определенной деятельности, система ценностей и т.д., так и внешней – учебной, практической во время обучения и позже – профессиональной.

И.Я. Лернер рассматривает исследовательскую культуру студента как интегративное свойство личности, которое включает в себя несколько основных компонентов [2]. Рассмотрим основные компоненты исследовательской культуры, которые выделяют в своих работах многие авторы.

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской культуры имеет в своей основе несколько образовательных ценностей. Основной из них является мировоззрение личности в целом, позволяющее выделять знания, актуальные на данный момент, из общего объема накопленных знаний [3].

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской деятельности стимулирует личность к выходу на новый уровень знаний, умений и навыков на основании определенных личностно значимых жизненных ценностей. Он определяет направленность студента на деятельность, причем в определенной области, то есть вид деятельности будет избирательным.

В настоящее время стремление личности к осуществлению какой-либо деятельности на высочайшем уровне с целью достижения максимального результата называют личностными амбициями. Т.В. Дуреева, определяя критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста, отмечает, что наличие амбиций в сфере профессиональной деятельности свидетельствует о готовности личности к ее осуществлению [4].

Когнитивный компонент, то есть познавательный, представляет собой всю совокупность знаний и умений, которые необходимы студенту для осуществления исследования как практической деятельности в сфере познания окружающей действительности. Совокупность знаний, которыми обладает человек, представляет собой структуру с очень сложными внутренними связями, классификациями, подсистемами соподчинения.

Владение эмпирическими и теоретическими методами научного познания представляет собой технологический компонент исследовательской деятельности. Творческие способности студентов в процессе овладения исследовательской культурой проявляются в составе креативно-творческого ее компонента. Творческий потенциал может проявляться на любом этапе исследования. Например, в процессе обсуждения возможностей и путей решения исследовательской задачи студенты могут генерировать большое количество самых разнообразных идей. Умение находить нестандартные решения исследовательских задач особенно ярко проявляется в процессе самостоятельной работы студентов. Развитие деятельностного компонента позволяет совершенствовать навыки научно-исследовательской работы в рамках деятельностного подхода в современной системе высшего образования.

Рефлексивный компонент исследовательской культуры необходим для проведения самоанализа результатов своей деятельности, оценки и возможности дальнейшего самосовершенствования. Рефлексивный компонент необходим, чтобы студенты осознавали себя экспериментаторами, которые способны поставить цель исследования, определить его задачи, спрогнозировать результаты, оценить готовность к исследованию, осознать свою ответственность за проделанную работу, ее содержание и качество. Во всех работах по исследовательской культуре авторы выделяют пять основных компонентов, которые описаны выше. Но мы считаем целесообразным выделить еще один компонент исследовательской культуры студентов – коммуникативный. При обучении специалиста в определенной области, который должен быть готов осуществлять профессиональную деятельность, важнейшим показателем этой готовности является владение понятийным аппаратом, присущим данной области знаний. Владение специальными терминами делает общение специалистов эффективным и продуктивным. Во время работы на предприятии знание терминологии, названий процессов, аппаратов, узлов, деталей, оборудования, специальных действий является не только показателем грамотности специалиста, оно совершенно необходимо, особенно при опасности аварийной ситуации или ее возникновении. Языковой компонент является частью профессиональной культуры. Но исследовательская культура, которую некоторые педагоги относят к компонентам профессиональной культуры, на наш взгляд, тоже должна включать подобный компонент. Процесс приобретения знаний в области терминологии, соотнесение терминов с реальными производственными или научными объектами,– это и есть содержание коммуникативного компонента исследовательской культуры [5].

Будучи интегративным свойством, индивидуальной характеристикой личности исследовательская культура каждого студента может быть не только сформирована и развита в разной степени, но степень развития каждого из ее компонентов делает исследовательскую культуру еще более индивидуализированной. Индивидуальные способности, особенности каждой личности, восприятие ею окружающего мира вносят неповторимый вклад в процесс исследования. Мы считаем, что для успешного формирования и дальнейшего развития исследовательской культуры студентов вуза наибольшее значение имеют мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и креативно-творческий компоненты. Их особая важность обусловлена направлением и особенностями профессиональной деятельности выпускников вузов. Будущая трудовая деятельность потребует от них высокого уровня, глубины и широты знаний, понимания важности своей профессии, высочайшей степени ответственности за безопасность персонала и оборудования, за качество проведения технологических процессов и выпускаемой продукции, способности и готовности к коммуникациям, владением терминологией. Отсутствие заинтересованности в будущей профессии, осознания ее значимости, знания и понимания процессов, происходящих на производстве, безусловно, не дают возможности становления вчерашнего выпускника как первоклассного, уважаемого специалиста-производственника. Следует также отметить взаимосвязь компонентов исследовательской культуры. Так, наличие высокого уровня мотивации определяет, будет ли студент иметь высокий или низкий уровень знаний, будет ли он подходить к работе творчески или просто выполнять ее как придется. С другой стороны, высокий уровень знаний студента и осознание того, что он обладает этими знаниями, повышает уровень мотивации и дает возможность проявляться творческому компоненту, так как студент проще ориентируется в информационном потоке, он готов с ним справляться. Высокий уровень развития креативно-творческого компонента также может сыграть решающую роль в повышении уровня мотивации к исследовательской деятельности. Если работа по теме исследования не является рутинной, то появляется желание познакомить с результатами своего исследования других студентов. Студенты, активно включаясь в поиск еще неизвестных им форм представления информации, развивают и когнитивный компонент, так как им приходится овладевать, например, пакетами программ, обработки данных, пакетами для обработки изображений и т.д. Коммуникативный компонент буквально пронизывает всю работу студентов в группе. При низкой эффективности общения, отсутствии понимания между студентами, а также между студентами и преподавателем результаты даже очень хорошей работы могут быть фактически не замечены. Для развития коммуникативного компонента в области применения терминологии преподаватель должен требовать обязательного использования этой терминологии при проведении занятий всех видов.

Таким образом, понятие исследовательская культура рассматривается нами как свойство личности, которое проявляется в процессе сбора и анализа информации для выработки новых знаний, и характеризует исследователя с точки зрения его заинтересованности, активности, внутренней и внешней готовности к решению профессиональных задач с использованием методов научного исследования. Выделенные нами компоненты, определяющие степень развития исследовательской культуры студентов, – это мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-творческий. Опираясь на существующие педагогические работы, мы предлагаем добавить еще один компонент исследовательской культуры – коммуникативный, который отражает знание терминологии, степень владения понятийным аппаратом и готовность применять его при осуществлении профессиональной деятельности. Выделяя отдельные компоненты, мы хотим отметить системную целостность их взаимосвязи и невозможность развития только одного или нескольких отдельно взятых компонентов, отмечая параллельность протекания процессов. Интегрированная структура их взаимосвязи определяет целостность развития всей исследовательской культуры и является единым процессом.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития российской федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425
2. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва, 1981.
3. Самсонова Е.В. Компоненты культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов вуза. *Молодой ученый*. 2015; № 7: 859 – 861. Available at: https://moluch.ru/archive/87/16416/
4. Дуреева Т.В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста. *Молодой ученый*. 2018; № 43: 62 – 66. Available at https://moluch.ru/archive/229/53406/
5. Исаева М.А. Метод проектов как средство формирования поисково-исследовательских навыков студентов в процессе обучения математике. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 167 – 169.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya rossijskoj federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 goda № 204. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425
2. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva, 1981.
3. Samsonova E.V. Komponenty kul'tury uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov mladshih kursov vuza. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 7: 859 – 861. Available at: https://moluch.ru/archive/87/16416/
4. Dureeva T.V. Kriterii formirovaniya gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti specialista. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 43: 62 – 66. Available at https://moluch.ru/archive/229/53406/
5. Isaeva M.A. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya poiskovo-issledovatel'skih navykov studentov v processe obucheniya matematike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 167 – 169.

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 378.6 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-68-70

Goncharov S.A., *senior teacher, 4th aviation faculty (long-range and transport aviation), Krasnodar Air Force Institute for Pilots n.a. the Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Balashov, Saratov region, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

EDUCATION OF CADETS' CIVIL LIABILITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article deals with a concept of civil liability and the specifics of its education in the process of cadets' training. The task of the work is to define the concept of civil liability as part of the educational policy of any military institute, and to demonstrate the genesis of the formation of this concept. Research objectives are to highlight the goal of cadets' education and the factors contributing to its achievement; to substantiate the necessity of development of the new approaches to the system of cadets' education, and the development of their civil liability; to briefly demonstrate the genesis of the formation of the civil liability concept; to determine the principles and directions of civil liability education; to focus on some ways of education of cadets' civil liability in military institutes. The study of the education of civil liability among cadets of military institutes and the ways of its implementation shows the special significance of this problem in the process of forming and improving the personality of a future officer.

Key words: **civic consciousness, education of civil liability, patriotism, personality formation, educational tasks in military institute, cadets of military institute.**

С.А. Гончаров*, преп., Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, г. Балашов, г. Краснодар, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье рассматривается понятие гражданской ответственности и особенности ее воспитания в процессе подготовки курсантов военных вузов. Целью работы стало определить понятие гражданская ответственность как часть воспитательной политики любого военного вуза, а также продемонстрировать генезис формирования этого понятия. Задачи исследования: выделить цель воспитания курсантов военных вузов и факторы, способствующие ее достижению; обосновать необходимость выработки новых подходов к системе воспитания курсантов, развития их гражданской ответственности; кратко продемонстрировать генезис становления понятия «гражданская ответственность»; определить принципы и направления воспитания гражданской ответственности; акцентировать внимание на некоторых способах воспитания рассматриваемого качества у курсантов военных вузов. Проведенное исследование вопросов воспитания гражданской ответственности курсантов военных вузов и путей ее реализации показывает особое значение этой проблемы в процессе формирования и совершенствования личности будущего офицера.

Ключевые слова: **гражданственность, воспитание гражданской ответственности, патриотизм, формирование личности, задачи воспитания в военном вузе, курсанты военного вуза.**

Воспитание курсантов – приоритетное направление деятельности любого члена профессорско-преподавательского состава Вооруженных сил (ВС) Российской Федерации (РФ). В процессе воспитания преподаватели опираются на многолетний опыт воинских традиций, примеры подвигов героев-патриотов своей страны; формируют основы гражданской ответственности и уважения ко всем народам нашего многонационального государства. Структура воспитания обучающихся военных вузов представляет собой определенную систему, основные элементы которой гармонично дополняют друг друга. К этим элементам относятся цель и задачи воспитания, субъекты и объекты воспитания, принципы, методы, формы и средства воспитания и т.д. Базовым системообразующим элементом служит цель воспитания, под которой понимается запланированная личность будущего офицера с соответствующими качествами [1 – 16]. Следовательно, основная цель воспитания курсантов – гармоничное формирование разносторонней, высоконравственной личности, обладающей качествами, присущими гражданину-патриоту и военному профессионалу [4, с. 324].

Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач:

1) воспитание в курсантах патриотизма, гражданской ответственности, чести и гордости за принадлежность к ВС;

2) формирование таких качеств характера, которые позволят им беспрекословно выполнять приказы вышестоящих офицеров, а также отдавать разумные приказы подчиненным и нести за них персональную ответственность;

3) развитие необходимых морально-нравственных качеств, трудолюбия и ответственности за выполнение своих должностных обязанностей;

4) повышение мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию.

По мнению ряда авторов [4], эффективности процесса воспитания курсантов способствуют:

1) существование конституционной основы патриотического воспитания курсантов, направленной на развитие у них патриотических качеств, гражданской ответственности, воинской чести, достоинства и т.д.;

2) популяризация в средствах массовой информации примеров проявления патриотизма, веры в непоколебимость нашей родины, величия Российского государства;

3) личная ответственность командиров за воспитание подчиненных.

Как известно, процесс воспитания вообще и в частности в ВС осуществляется по определенным законам, позволяющим правильно сочетать все основные элементы системы воспитания (цель, задачи, принципы, содержание, методы и формы, средства и приемы). Во-первых, основополагающая закономерность процесса воспитания базируется на известных законах диалектики: закон отрицания отрицания, закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные и обратно. Во-вторых, законы общей психологии взаимодействия в социуме определяют и особенности отношений в воинских коллективах. Более того, система воспитания напрямую зависит от господствующей в стране идеологии и законодательной базы. В-третьих, существует ряд социально-педагогических закономерностей, выполняющих ведущую роль в процессе воспитания: единство обучения и воспитания, воспитание целостной психологически устойчивой личности и т.д. [4, с. 329 – 330].

Согласно Военной доктрины РФ, принятой в 2014 году, для развития ВС государством были поставлены следующие задачи: совершенствование структуры и состава ВС; «улучшение качества систем военного образования и воспитания, подготовки кадров, военной науки; становление высокопрофессиональных, преданных Отечеству военнослужащих; повышение престижа военной службы» [1]. На основе вышеперечисленных задач в приоритетное направление выделилась гуманитаризация военного образования за счет 1) увеличения в учебной программе количества часов, выделяемых на изучение гуманитарных дисциплин, таких как военная история, военная педагогика и психология, философия, социология, культурология, военное право; иностранный язык; 2) появления инновационных методик изучения учебных дисциплин; 3) необходимости совершенствования системы воспитания курсантов; 4) изменения процесса управления учебными заведениями. Таким образом, проблема выработки новых подходов к системе воспитания курсантов, развития их гражданской ответственности приобрела еще большую актуальность.

Основа понятий «гражданственности», «гражданской ответственности» была заложена еще в условиях первобытнообщинного строя. Уже в то время взаимоотношения в семье и коллективе строились на принципах взаимоуважения, честности, справедливости, трудолюбия, любви к Родине и окружающему миру. Родители уделяли большое внимание воспитанию вышеперечисленных качеств

в своих детях. Известно, что Древняя Греция считается местом зарождения основ системы правового государства. Впервые термин «гражданское общество» был употреблён Аристотелем в своих научных работах. Этот термин обозначал «общество свободных и имеющих одинаковые права граждан, объединенных сложившейся формой политического устройства» [3]. Способы и приемы воспитания гражданской ответственности представлены в трудах таких философов античности, как Демокрит, Аристотель, Платон, Протагор, Сократ и ряд других [13]. Согласно их исследованиям формирование граждански ответственных граждан осуществлялось в соответствии этическими традициями и нормами государства [14].

Основы системы школьного воспитания были заложены Аристотелем, получили свое развитие в трудах Платона и Сократа, которые рекомендовали в качестве средств воспитания использовать доступную литературу и игры [3]. Сократ помимо этого уделял большое внимание воспитанию в характере ребенка мужества, справедливости и доброты как неотъемлемой части развития его индивидуальности.

В эпоху Средневековья (V – XV вв.) основным идеологическим направлением стала религия. Воспитание гражданской ответственности рассматривалось некоторыми просветителями того времени как необходимая составляющая формирования личности, но практическая реализация их теорий так и не воплотилась в действительность. Павел Диакон (Варнефрид) ставил во главу угла воспитания гражданской ответственности изучение истории. В своей работе «Гражданская политика» А. аль-Фараби, философ и педагог восточных стран, демонстрировал необходимость воспитания и формирования гражданина на основе изучения традиций страны, развития в человеке патриотических качеств и преданности своей родине [9].

Христианская религия как основа воспитания преобладала и в Древнерусском государстве. Отец как глава семьи развивал в детях такие качества, как уважение к старшим, честность, милосердие, ответственность в соответствии с библейскими заповедями.

Философы эпохи Возрождения (Ренессанса) вывели процесс воспитания на новый виток. Их педагогические идеи демонстрировали единство и неделимость обучения и воспитания, необходимость физического воспитания, трудовой деятельности как части формирования личности, творческое развитие и стремление к достижению поставленных целей. Я.А. Коменский, известный педагог своего времени, разработал новые педагогические принципы: природосообразность, свобода совести и вероисповедания, внимательное отношение к ребенку. В своем труде «Материнская школа» он подчеркивал, что основная цель воспитания – «становление гражданина как патриота своей страны» [9].

В России эпоха Возрождения пришлась на время правления Петра I (1672 – 1725). Известный реформатор Петр I проводил преобразования и в сфере обучения и воспитания. В результате его педагогических реформ в нашей стране того времени произошел переход к европейской модели образования, ориентированной на получение функциональных знаний: изменились методы, формы и содержание учебной и воспитательной работы. В то время в методы, формы и содержание обучения и воспитания военнослужащих Российской армии стали постепенно вносится изменения. Основоположником военных образовательных реформ стал П.А. Румянцев, известный русский полководец и военный теоретик. С его подачи идеи защиты Отечества, патриотизма, приверженности воинскому долгу, чести и совести легли в основу воспитания солдат и офицеров. Во время военной присяги они при развернутом знамени торжественно клялись «во всем так поступать, как честному, верному, послушному, храброму солдату надлежит» [4, с. 80].

Последователь П.А. Румянцева А.В. Суворов стал основоположником единой военно-педагогической системы в России. Данная система характеризовалась прямой зависимостью результатов выполнения боевых задач от степени подготовки и морального духа войск, воспитания патриотизма, гражданской ответственности и чувства долга перед основными идеалами государства. Вся система военной подготовки А.В. Суворова была пронизана духом победы. Цитата «Сам погибай, а товарища выручай» до сих пор показывает ценность боевой дружбы и взаимопомощи.

Известные педагоги и философы эпохи Просвещения разрабатывали новые теории воспитания и формирования личности человека в духе своего времени. Опираясь на исторический опыт формирования и развития педагогических учений, Д. Локк, Вольтер, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и другие высказывались о необходимости развития умственных и моральных качеств, познания мира с разных сторон [14]. Т. Гоббс в своей работе «О гражданине» упоминал, что гражданское общество формируется как союз индивидуальностей [5]. Вопросы государственности и права, гражданского воспитания, развития национально-патриотических чувств и традиций через систему общественного воспитания поднимались в исследованиях А. Смита, Ш. Монтескье, К.А. Гельвеция, Д. Дидро.

В середине XIX в., в эпоху грядущих перемен К. Марксом и Ф. Энгельсом были выдвинуты передовые пролетарские идеи, которые с течением времени должны были стать основой гражданственности. Гражданственность, согласно определению К. Маркса, – «это общественно-политический статус личности» [9].

Альтернативным направлением социально-педагогических идей второй половины XIX в. стали работы таких философов, как Г. Бабеф, Э. Кабе, Ш. Фурье, К. Сен-Симон, в которых они подчеркивали единство гражданского, нравственного воспитания, а также необходимость выполнения гражданами их обязанностей перед обществом.

В конце XIX – начале XX вв. в русле гражданского воспитания стал использоваться термин «гражданская ответственность». Этот термин был впервые употреблен известным немецким педагогом Г. Кершенштейнером. К нравственным качествам, которые необходимо воспитывать в человеке, Г. Кершенштейнер относил добросовестность, честность, пунктуальность, выдержку и самообладание. Основой воспитания гражданской ответственности он считал школу [9].

В это же время в России (конец XIX – начало XX вв.) ряд известных педагогов и философов выдвигали гуманистические теории воспитания будущих патриотов своего Отечества. А.Н. Радищев, А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, И.И. Бецкой в своих исследованиях подчеркивали необходимость воспитания будущего поколения в любви к родине и ее природным богатствам. По их мнению, детей следовало воспитывать, развивая в них такие качества, как нравственность, благопристойность, учтивость, соболезнование, трудолюбие. Они также предлагали на занятиях в школе, опираясь на выдержки из биографий великих людей, формировать гражданскую ответственность подрастающего поколения [2; 12].

XX век символизирует начало эпохи перемен. В России с приходом советской власти такие понятия, как «гражданин», «гражданская ответственность» практически вышли из массового употребления. В социалистической стране людей разделяли в соответствии с их социальной принадлежностью на рабочих и крестьян. Советская педагогика послереволюционного времени стремилась воспитывать активного, ответственного и трудолюбивого человека. Массово печатались работы западных исследователей, в том числе и Г. Кершенштейнера – первого педагога, обосновавшего понятие «гражданское воспитание» в научной литературе. Социально-политическое государство во многом определяло направления воспитания гражданской ответственности. В.И. Ленин считал, что «воспитание гражданской ответственности населения – одно из главных условий формирования новой страны» [10].

В работах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского акцентировалось внимание на воспитании патриотической личности, ориентированной на труд во благо общества, ответственной за общее дело [11, с. 137].

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «гражданская ответственность». Так, И.Ф. Яруллин под гражданской ответственностью понимает «способность личности осуществлять свою деятельность, основываясь на чувстве гражданского долга, а также в соответствии с принятыми в обществе нормами гражданского поведения» [15, с. 134]. По мнению С.В. Миллера и Е.В. Крутых, гражданская ответственность – ценность, «…которая характеризует гражданско-патриотическую позицию человека, его ценностную ориентацию на ответственность за судьбу своей Родины, сопричастность с её судьбой» [15, с. 158]. И.В. Зубов и В.С. Остапенко включают в понятие «гражданская ответственность» перечень основных составляющих: знания, мотивация, социальные ценности, действия, … «позитивное отношение человека к своим правам и правам других людей, готовность соотносить их с требованиями общества. Гражданская ответственность включает и критику безнравственных проявлений, умение мобилизовать себя и других на противодействие асоциальным проявлениям» [6, с. 7]. К гражданской ответственности, на наш взгляд, следует отнести и бережное отношение к русскому языку как ценности, позволяющей передавать из поколения в поколение русские культурные константы [7], влияющие не просто на видение мира, на отношение к Отечеству, но и на модели поведения курсантов.

Воспитание гражданской ответственности курсантов в военном вузе осуществляется в соответствии с руководящими документами по патриотическому воспитанию с учетом современных требований к личности будущего офицера. Оно определяется рядом направлений: повышение мотивации курсантов к учебной деятельности и развитие умений самообразования; формирование уважительного отношения к истории и традициям Российского государства, воспитание социально-ответственного отношения к Родине; качественная подготовка будущих военных специалистов к профессиональной деятельности; принятие нравственных общечеловеческих принципов; участие в социально значимых сферах жизни; преодоление разрыва в ценностной ориентации поколений [15, с. 158]. Таким образом, воспитание гражданской ответственности – это «целенаправленный педагогический процесс взаимодействия преподавателей и обучающихся, результатом которого является осознанное отношение курсантов к обществу и государству, людям и социально-политическим явлениям, проявляющееся в гражданском поведении и основанное на гражданских убеждениях» [6, с. 10].

Известно, что патриотизм является той основой, которая объединяет группу людей в общность, принадлежащую к одной нации и признающую единство происхождения и исторического развития и общее будущее страны [8, с. 71]. Воспитывая патриотические чувства, гражданскую ответственность, преподаватели во время занятий ставят курсантам в пример выдающихся военных деятелей, внесших большой вклад в развитие нашей страны. Курсанты изучают общевоинские уставы и приказы. Во время несения нарядов они применяют полученные знания на практике, что позволяет развить у них волевые качества, выдержку, ответственность за свои действия перед собой и своими боевыми товарищами.

Поскольку профили обучения в военных вузах практически не дублируются, на одном курсе проходят обучение курсанты разных национальностей из всех уголков России и стран СНГ, что способствует поликультурному взаимодействию и формированию уважения к традициям других народов.

В свободное от учебы время, по воскресеньям и в праздничные и дни с курсантами проводятся специальные беседы на патриотические темы, направленные на воспитание их гражданской ответственности, организуются выезды в музеи военной техники и кинотеатры для просмотра военно-патриотических фильмов, празднуются годовщины значимых для нашей страны событий: День Победы, День ВВС.

В заключение стоит подчеркнуть, что на современном этапе развития Вооруженных Сил РФ воспитание гражданской ответственности курсантов происходит путем решения следующих задач:

– формирование у обучающихся уважительного отношения к патриотическим ценностям и традициям нашей страны, ее культурному и военно-историческому прошлому;

– развитие у курсантов чувства гордости и почтительного отношения к основным символам РФ: гимну, флагу, гербу, а также к символике ВС;

– воспитание военнослужащих в духе патриотизма и уважения к Конституции РФ, общевоинским уставам и приказам вышестоящих командиров;

– развитие дружеских отношений между курсантами различных национальностей, воспитание расовой, национальной, религиозной толерантности.

Таким образом, воспитание гражданской ответственности играет значительную роль в процессе формирования и совершенствования личности будущего офицера, поскольку оно непосредственно связано с развитием Вооруженных Сил РФ и защитой нашего Отечества.

Библиографический список

1. *Военная доктрина Российской Федерации*. Available at: https://rg.ru/2014/12/30/doktrina-dok.html
2. *Антология педагогической мысли России XVIII в.* Составитель И.А. Соловков. Москва, 1995.
3. Аристотель. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Мысль, 1983; Т. 4.
4. *Военная педагогика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург, 2017.
5. Гоббс Т. *Сочинения*: в 2 т. Составитель, редактор В.В. Соколов. Москва, 1989; Т. 1.
6. Зубов И.В., Остапенко В.С. Гражданская ответственность спасателей и специфика ее формирования в вузах МЧС России. *Педагогический журнал*. 2016; Т. 7, № 2А: 5 – 15.
7. Казаченко О.В. Роль СМИ в экспансии английских заимствований в русском языке. *Вектор науки ТГУ*. 2015; № 2-1 (32-1): 96 – 100.
8. Казаченко О.В., Хамула Л.А. Патриотизм как имидж (психолингвистический аспект). *Вестник Марийского государственного университета*. 2019; Т. 13, № 1 (33): 68 – 75.
9. Куликова С.И. Генезис формирования гражданской ответственности личности в теории и практике педагогической науки. *Педагогика и психология образования*. 2016; № 3: 18 – 23.
10. Ленин В.И. Философские тетради. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1969; Т. 29.
11. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Составители Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. Москва: Педагогика, 1985; Т. 3.
12. *Педагогическое наследие. В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов*. Под редакцией А.Ф. Смирнова. Москва, 1988.
13. Таранов П.С. *Философия сорока пяти поколений*. Москва, 1999.
14. *Философия культуры. Становление и развитие*. Санкт-Петербург, 1998.
15. Яруллин И.Ф. *Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов*: монография. Казань, 2011.
16. Ларина Т.В., Неровная Н.А., Калгина Е.А. Повышение качества обучения курсантов военных вузов с учетом гендерного подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 252 – 254.

References

1. *Voennaya doktrina Rossijskoj Federacii*. Available at: https://rg.ru/2014/12/30/doktrina-dok.html
2. *Antologiya pedagogicheskoj mysli Rossii XVIII v.* Sostavitel' I.A. Solovkov. Moskva, 1995.
3. Aristotel'. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1983; T. 4.
4. *Voennaya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg, 2017.
5. Gobbs T. *Sochineniya*: v 2 t. Sostavitel', redaktor V.V. Sokolov. Moskva, 1989; T. 1.
6. Zubov I.V., Ostapenko V.S. Grazhdanskaya otvetstvennost' spasatelej i specifika ee formirovaniya v vuzah MChS Rossii. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; T. 7, № 2A: 5 – 15.
7. Kazachenko O.V. Rol' SMI v `ekspansii anglijskih zaimstvovanij v russkom yazyke. *Vektor nauki TGU*. 2015; № 2-1 (32-1): 96 – 100.
8. Kazachenko O.V., Hamula L.A. Patriotizm kak imidzh (psiholingvisticheskij aspekt). *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; T. 13, № 1 (33): 68 – 75.
9. Kulikova S.I. Genezis formirovaniya grazhdanskoj otvetstvennosti lichnosti v teorii i praktike pedagogicheskoj nauki. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; № 3: 18 – 23.
10. Lenin V.I. Filosofskie tetradi. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1969; T. 29.
11. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 t. Sostaviteli L.Yu. Gordin, A.A. Frolov. Moskva: Pedagogika, 1985; T. 3.
12. *Pedagogicheskoe nasledie. V.G. Belinskij, A.I. Gercen, N.G. Chernyshevskij, N.A. Dobrolyubov*. Pod redakciej A.F. Smirnova. Moskva, 1988.
13. Taranov P.S. *Filosofiya soroka pyati pokolenij*. Moskva, 1999.
14. *Filosofiya kul'tury. Stanovlenie i razvitie*. Sankt-Peterburg, 1998.
15. Yarullin I.F. *Formirovanie grazhdanskoj otvetstvennosti studentov pedagogicheskih vuzov*: monografiya. Kazan', 2011.
16. Larina T.V., Nerovnaya N.A., Kalgina E.A. Povyshenie kachestva obucheniya kursantov voennyh vuzov s uchetom gendernogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 252 – 254.

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 14.35.09 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-70-73

Abdraimov R.T., *doctoral postgraduate, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Republic of Kazakhstan),*
E-mail: Rusbek_1492@mail.ru
Abdiev B., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Narhoz University (Almaty, Republic of Kazakhstan),*
E-mail: Abdiev_nx@mail.ru

TECHNIQUE FOR CONDUCTING LABORATORY WORKS FOR STUDYING THE PHENOMENA OF ELECTROMAGNETIC INDUCTION. The article deals with the problem of professional orientation of teaching physics to students of the profile class of natural and mathematical direction. As one of the approaches to solving this problem, the authors propose the use of laboratory works of practical orientation, used in the study of physics by students of technical universities, which are processed under the program of the school course of physics. The scheme of installation and stages of performance of this work and processing of experimental data in the conditions of school is considered. The proposed installation for laboratory work allows to simulate the work of many sensors, sources of magnetic field, including Helmholtz coils. Students, using the phenomenon of electromagnetic induction, in the course of work measure the thickness of the part with the accuracy provided by micrometers, get acquainted with the principles of remote measurement of the amplitude and frequency of electric alternating currents; and measure the distribution of the magnetic field created by one or two coaxial coils. It is noted that the implementation of this work is of interest to students and increases the general interest in the subject of physics. The introduction of such works in the school physics course is highly desirable.

Key words: **practical orientation, laboratory practical work, electromagnetic induction, Helmholtz coils, alternating current.**

Р.Т. Абдраимов, *докторант, Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави, г. Туркестан,*
E-mail: Rusbek_1492@mail.ru
Б. Абдиев, *канд. экон. наук, доц., АО «Университет Нархоз», г. Алматы, E-mail: Abdiev_nx@mail.ru*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОЙ ИНДУКЦИИ

В статье рассматривается проблема профессиональной направленности обучения физике учащихся профильного класса естественно-математического направления. В качестве одного из подходов решения данной проблемы предлагается применение лабораторных работ практической направленности, используемых при изучении физики студентами технических университетов, которые переработаны под программу школьного курса физики. Рассматривается схема установки и этапы выполнения этой работы и обработки экспериментальных данных в условиях школы. Предлагаемая установка для лабораторной работы позволяет смоделировать работу многих датчиков, источников магнитного поля, включая катушки Гельмгольца. Школьники, используя явление электромагнитной индукции, в ходе выполнения работы измеряют толщину детали с точностью, обеспечиваемой микрометрами, знакомятся с принципами дистанционного измерения амплитуды и частоты электрических переменных токов; а также измеряют распределение магнитного поля, создаваемого одной или двумя соосными катушками. Отмечено, что выполнение этой работы вызывает интерес школьников и повышает общее увлечение физикой. Внедрение подобных работ в школьный курс физики представляется крайне желательным.

Ключевые слова: **практическая направленность, лабораторный практикум, электромагнитная индукция, катушки Гельмгольца, переменный ток.**

Одним из условий обеспечения старшеклассников глубокими и прочными знаниями по физике, а также умением применять эти знания в профессиональной деятельности является организация деятельности по выполнению системы профессионально ориентированных лабораторных работ. Выполняя их, учащиеся работают с понятиями, входящими в состав профессиональной культуры специалистов. Последний факт, на наш взгляд, способствует повышению интереса старшеклассников к изучению предмета физики и прочному и смысловому усвоению материала по физике, а также пониманию важной роли физики в их будущей профессиональной деятельности. Основной задачей преподавания физики в школе является формирование навыков работы с приборами и использования их в решении практических задач, смыслового применения фундаментальных законов физики.

Однако действующие лабораторные работы по физике, в частности по теме «Электромагнитная индукция» [1], далеки от наглядных, полезных вопросов, которые являются интересными для учащихся, связанных с измерением важных параметров техники, используемой в повседневной жизни. Используя богатый опыт создания лабораторных работ практического направления для студентов технических университетов, можно заполнить этот пробел [2 – 4]. Доступность электроизмерительных приборов для школ облегчает решение этой проблемы.

При изучении раздела «Электромагнитная индукция» необходимо создать лабораторные работы на визуальных установках, прилегающих к современным датчикам, для измерения переменных магнитных полей, перемещений, сил, моментов, давлений по строению фундаментальных физических явлений. Такие датчики, основанные на явлении электромагнитной индукции, активно используются в современной технике. Обучение физики на таких установках соответствует одному из основных принципов образования о практической и, в частности, профессиональной направленности.

В данной статье рассмотрены результаты адаптации к условиям средней школы исследуемой лабораторной работы на установках, приближенных к современным измерительным устройствам по конструкции явления электромагнитной индукции [5].

Цель статьи – описать результаты внедрения лабораторных работ, адаптированных к условиям старших классов средней школы, предназначенных для точного измерения закона электромагнитной индукции и ее перемещения и изучения пространственного распространения магнитного поля, а также рассмотреть особенности оборудования, необходимого старшеклассникам для выполнения этой работы.

Характеристика лабораторной установки. Установка имеет две неподвижные остистые катушки, вызывающие переменное магнитное поле, и передвижные катушки, способные производить ЭДС электромагнитной индукции, двигаясь по этой оси (рис. 1).

Теория работы связана с изучением закона электромагнитной индукции [6 – 8]. ЭДК ε индукции, образующийся в передвижной катушке, равен производному по времени магнитного потока Ф, полученному обратным знаком:

$$\varepsilon = -\Phi'(t), \quad (1)$$

где Ф – поток вектора магнитной индукции, создаваемый одной или двумя неподвижными катушками через поверхность подвижной катушки. При изменении тока в неподвижных катушках или изменении положения подвижной катушки изменяется поток, проходящий через ее низ.

При включении одной из неподвижных катушек (1 или 1') в генератор переменного тока там проходит ток $I_1 = I_{1m}\sin(\omega t)$. В таком случае, поток в 2 передвижных катушках изменяется следующим образом:

$$\Phi_2(t) = const \cdot I_1(t) = const \cdot I_{1m}\sin(\omega t) \quad (2)$$

где $const$ — коэффициент, зависящий от формы катушек (1, 2, 1'), количества обмоток и взаимного расположения. Из формул (1) и (2) получаем следующую формулу для ЭДС индукции в контуре 2.

$$\varepsilon_2(t) = -\Phi' = -const \cdot \omega \cdot I_{1m}\cos(\omega t) = -\varepsilon_{2m}\cos(\omega t) \quad (3)$$

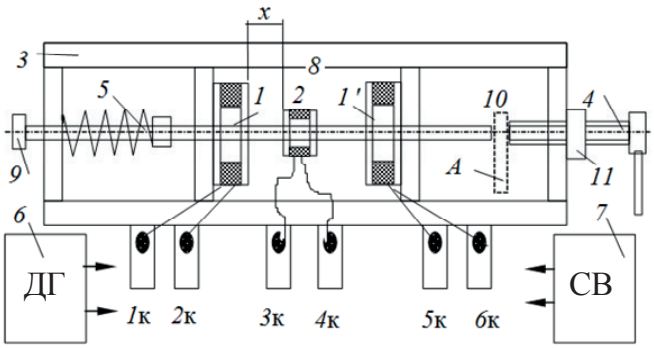


Рис. 1. Схема лабораторной установки [4]

В соответствии с формулой (3) амплитуда ЭДС, возникающая в 2 передвижных катушках, зависит от амплитуды тока в неподвижной катушке, взаимного расположения катушек (1, 2, 1') и ω частоты переменного тока. Это позволяет определить одну из этих величин, закрепляя остальные. Основой многих современных измерительных приборов является схема, в которой работает данная лабораторная установка: электронные микрометры, измерители силы или давления (в случае использования дополнительной пружины или мембраны), амперметры переменного тока, частотомеры и угломеры. Такие простые устройства имеют очень высокую точность и чувствительность. Например, с помощью описанной лабораторной установки вытеснение можно измерять с погрешностью до микрометра. Результаты измерений получают сразу в виде электрического сигнала, что облегчает автоматизацию измерения.

Известно, что этим методом можно определить относительное изменение амплитуды в контуре, расположенном на расстоянии 1.

С помощью этой лабораторной работы можно решить проблему измерения магнитной индукции неоднородного поля B (x), имеющего практическое значение, вызываемое контуром (или их сложной системой). Для этого необходимо взять передвижную катушку в «пробу», т.е. достаточно небольшой контур. Тогда можно предположить, что $\vec{B}_1(x)$ вектор магнитной индукции, создаваемый 1 неподвижной катушкой в каждой точке поверхности 2 передвижной подошвы катушки, является примерно постоянным. При передаче на 1 неподвижную катушку $I_1 = I_{1m}\sin(\omega t)$ переменного тока модуль вектора изменяется в виде $B_1(x,t) = B_{1m}(x)\sin(\omega t)$ потому что магнитная индукция пропорциональна току, вызывающему магнитное поле. Значит, индукция в пробном контуре площадью S ЭДС может выражаться через вектор магнитной индукции следующим образом:

$$\varepsilon_2(t) = -\Phi' = -S \cdot B'(t)\cos\alpha = -S \cdot \omega \cdot B_{1m}(x)\cos(\omega t)\cos\alpha \quad (4)$$

и будет зависеть от $B_{1m}(x)\cos\alpha$. В этой формуле вектор α – $\vec{B}_1(x,t)$ и 2 является углом между $\vec{n}$ нормаль, сброшенным на плоский контур. Как видно из формулы (4), измерение силы $B_1(x)$ приводит к измерению ε_2 ЭДС. Это позволяет легко получить распространение модуля вектора индукции магнитного поля в случае, если угол не меняется. Такие измерения необходимы для проверки однородности магнитного поля или изучения закономерностей изменения поля в пространстве.

Амплитуда ε_{2m} ЭДС, индуцированная по формуле (4), зависит от угла α. Это переменное магнитное поле $\vec{B}$ позволяет определить направление вектора индукции пробой с помощью плоского контура, то есть с помощью небольших катушек, которые можно перемещать около 1 катушки. Если $\vec{n}$ нормаль перпендикулярно $\vec{B}$ (расположенный в плоскости контура $\vec{B}$), индуцированная ε_{2m} ЭДС будет равна нулю. Если векторы $\vec{B}$ и $\vec{n}$ параллельны, то ε_{2m} будет максимальным. Если, поворачивая контур на разные углы, мы достигнем максимума ε_{2m}, то это означает, что направление вектора $\vec{B}$ приблизительно соответствует

направлению $\vec{n}$ нормаль. Для более точного определения ориентации вектора $\vec{B}$ в заданной точке необходимо определить два положения плоскости пробного контура в этой точке, т.е. два положения ε_{2m}, обеспечивающих равенство нулю. Вектор $\vec{B}$, параллельный линии пересечения этих двух плоскостей, обеспечивающей равновесие ε_{2m}, равен нулю. Пеленгация радиопередатчиков осуществляется примерно таким способом.

Измерение углов поворота деталей оборудования индукционным методом основано на применении формулы (4). 2 передвижные катушки (пробный контур), прикрепленные к поворотной части угломера, фиксируют магнитное поле неподвижной катушки. Величина амплитуды, регистрируемой ЭДС в случае постоянного изменения положения пробного контурного центра и величин ω и I_{1m}, равна $\varepsilon_{2m} = const \cdot \cos\alpha$. Где угол поворота определяется равенством $\alpha = arcc\,\mathrm{os}(\varepsilon_{2m} / const)$ и в случае выполнения условия $\varepsilon_{2m} / const = 1$ равен $\alpha = 0$. Погрешность определения угла поворота определяется выражением $\delta\alpha = \alpha'(\varepsilon_{2m})\delta\varepsilon_{2m} = (\delta\varepsilon_{2m} / const) / \sqrt{1-(\varepsilon_{2m} / const)^2}$. В случае $\alpha = 90°$ он минимальный, а в случае $\alpha = 0$ будет очень высоким.

Полная характеристика лабораторной установки. На рис. 1 приведена схема лабораторной установки, там соосные 1 и 1' одинаковые катушки строго закреплены на 3 подставке, и 2 подвижные небольшие катушки могут двигаться между ними вдоль этой оси, что также является соосным с катушками. С помощью 4 микрометрических винтов осуществляется перемещение 2 катушек с шагом 1 мм. Отверстия и люфты удаляются с помощью 5 пружин постоянного сжатия. Клеммы 1к – 6к катушек 1, 1', 2 позволяют соединять их друг с другом и с источником переменного напряжения – 6 звуковых генераторов (ЗГ) и измерительным прибором – 7 цифровых вольтметров (ЦВ). Наибольшее входное сопротивление ЦВ позволяет измерять ЭДС индукции ε без внесения корректировок на внутреннее сопротивление катушек.

Установка позволяет исследовать явления электромагнитной индукции в трех случаях:

1) магнитное поле образуется одной из двух неподвижных катушек (1 или 1');

2) магнитное поле образуется через две неподвижные катушки (1 и 1'), соединенные последовательно, вызывающие направляющие поля;

3) магнитное поле рождается через две неподвижные катушки (1 и 1'), соединенные последовательно, образующие противоположные направленные поля.

Во всех случаях индуцируемые ЭДС фиксируются подвижной катушкой 2 и зависят от ее восстановления.

Одна катушка создает на своей оси очень однородное поле $B_1(x)$. Такая нелинейная зависимость $B_1(x)$ затрудняет калибровку приборов.

Использование компонента 1 + 1' широко используется на практике.

Во втором случае поле, создаваемое катушками, становится относительно однородным, особенно контуры 1, 1', 2 в значительной по величине зоне вокруг оси и приблизительно равном расстоянии от контуров 1 и 1' (см. рис. 2б). Такие катушки широко используются на практике, например, для компенсации внешнего магнитного поля на измерительных установках, где необходимо обеспечить свободный доступ со всех сторон.

В третьем случае рассмотренный контур 1 + 1' позволяет получить зависимость $B_1(x)$, максимально приближенную к линейности. Приблизительно в средней точке $B_1(x)$ ближе к нулю и изменяет символ, так как здесь поток Φ_2 и фаза ε_2 ЭДС меняется на π. От этой точки влево (см. рис. 1, 8 точки) поток катушки 1 превышает контрастно ориентированный поток катушки 1', а от этой точки вправо – наоборот, поэтому изменение направления потока катушек 1 и 1' меняет направление потока катушек, а вместе с ним меняется ε_2 ЭДС. В настоящее время такая схема соединения катушек является измерительной головкой многих небольших датчиков смещения, обеспечивающих точность измерения, как доля микрометра.

Проведение вышеописанных измерений требует устойчивости установленных параметров, например, частоты и амплитуды синусоидального напряжения, передаваемого в контур 1 (или 1+1'), для чего требуется постоянный звуковой генератор. ЭДС контура 2 измеряется цифровым вольтметром, имеющим высокую точность и очень большое входное сопротивление. Это позволяет игнорировать явления самоиндукции в контуре 2.

1) магнитное поле, создаваемое одной из двух неподвижных катушек (1 или 1');

2) магнитное поле, вызванное двумя неподвижными катушками (1 и 1') с последовательно соединенными полями;

3) магнитное поле, вызванное двумя неподвижными катушками (1 и 1'), последовательно соединенными с противоположными направленными полями.

Во всех трех случаях ЦВ соединяется с катушкой 2, а сама катушка 2 движется через микрометрический винт шагом 2 мм. Результаты измерения $\varepsilon_2 = U_2(x_i)$ ЭДС, индуцированного на 2 катушках, отражается в табл. 1. Во всех трех заданиях устанавливается постоянная частота и выходное напряжение генератора.

В четвертом задании для измерения толщины частицы используется третий случай соединения катушек 1 и 1'. В этом задании используются все соединения, как и в задании 3. Установив две катушки примерно на 2 мм влево от средней точки (здесь $U_2(x) = 0$), учащиеся проводят измерения и записывают показания вольтметра U_2, обозначают ее через U_0. Аккуратно вытягивая пружину через 9 ручку (см. рис. 1), помещая в измерительное отверстие 10 измеряемую деталь *A*, записывая показания вольтметра U_2, обозначают ее через U_A. По этим данным учащиеся определяют размер частиц при обработке экспериментальных данных (см. ниже).

В задании 5 изучается влияние частоты ν на точность измерения 4-го задания. Все соединения используются, как в задании 3. Устанавливают катушку 2 в 4 мм от средней точки. Проводят измерения на двух различных частотах и записывают показания вольтметра: Величина K_ν, характеризующая влияние изменения частоты 800 Гц и 900 Гц на изменение ЭДС, рассчитывается по формуле:

$$\mathrm{K}_\nu = [U_2(900) - U_2(800)] / (900 - 800) \quad (5)$$

Зависимость ЭДС от частоты ν может быть использована для измерения частоты переменного тока ν.

В задании 6 изучается влияние нестабильности напряжения генератора на точность измерения в задании 4. Все соединения применяются как в заданиях 3, 4 и 5. Катушку 2 устанавливают в 4 мм от средней точки. Производят измерение двух различных напряжений генератора и записывают показания вольтметра: выбранный и выше на 10%. Рассчитывают отношение величины относительного изменения напряжения вольтметра к относительному изменению напряжения генератора: $(\Delta U_2 / U_2) / (\Delta U_1 / U_1)$. Эта величина характеризует влияние изменения напряжения генератора на ЭДС на катушке 2.

Обработка и анализ результатов измерений проводятся в несколько этапов.

1. Для задания 1 – 3 выстраиваются графики $U_2(x)$ по табличным данным. Согласно теории, характерные для них зависимости max $[U_2(x)]$ и max $[B_1(x)]$, нормированные к максимальным значениям, $U_2(x)$ и $B_1(x)$, должны быть эквивалентными.

2. В задании 2 определяют область изменения величины от графика, поставленного в задании, где $U_2(x)$, следовательно, меньше изменится индукция поля $B(x)$ катушек Гельмгольца (на рис. 1 около 10% от его минимального значения, наблюдаемого в средней точке 8).

3. Из графика, построенного в задании 3, учащиеся оценивают область изменения величины x, где зависимость $U_2(x)$ является линейной.

4. Учащиеся находят наклонный котангенс S в точке $U_2(x) = 0$ графика зависимости $U_2(x)$, взятого в задании 3, по формуле $S = \Delta x / \Delta U_2$, затем по значениям U_A и U_0, полученным в задании 4, определяют толщину d_A детали: $d_A = S(U_A - U_0)$. Погрешность измерения ΔU_2 вычисляют равной половине последнего разряда численного вольтметра и находят погрешность измерения сдвига Δx по формуле $\Delta x = S \cdot \Delta U_2$.

При обсуждении данной работы с учащимися необходимо рассмотреть следующие вопросы:

– принцип измерения амплитуды и частоты переменного электрического тока с помощью явления электромагнитной индукции, однородности магнитного поля;

– принцип измерения углов поворота, смещения, давления, силы деталей машины с помощью явления электромагнитной индукции;

– способы извлечения квазиоднородного магнитного поля.

Предлагаемая работа позволяет учащимся понять бесспорную важность фундаментального закона – электромагнитной индукции – для решения широкого круга прикладных технических вопросов, связанных с измерением в виде электрических сигналов, которые являются удобными для дальнейшей компьютерной обработки многих важных параметров техники. Также учащимся станет понятна структура и принципы работы многих технических датчиков. Эта работа соответствует принципу взаимосвязи учебного материала с практикой или взаимосвязи обучения с жизнью, являющейся одним из ведущих принципов дидактики.

Работа была внедрена в 50-ю школу-гимназию имени А. Байтурсынова, расположенную в г. Шымкенте, и вызывает большой интерес у учащихся, так как они видят наглядное применение фундаментальных законов физики к решению проблем в повседневной технической деятельности.

Таблица 1

Показания вольтметра, полученного в заданиях 1 – 3

Номер точки *i*	x_i, мм	$\varepsilon_2 = U_2(x_i)$, мВ (задание 1)	$\varepsilon_2 = U_2(x_i)$, мВ (задание 2)	$\varepsilon_2 = U_2(x_i)$, мВ (задание 3)

Библиографический список

1. *Учебные программы по предметам образовательной области «Естествознание» для 10 – 11 классов общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений общеобразовательной школы.* Астана, 2013.
2. Кронгарт Б., Кем В., Қойшыбаев Н. *Физика: 10 класс: учебник для 10 классов общеобразовательных школ естественно-математического направления.* Алматы: Издательство «Мектеп», 2016.
3. Туякбаев и др. *Физика: 11 класс: учебник для 11 классов общеобразовательных школ* естественно-*математического* направления. Алматы: Издательство «Мектеп», 2016.
4. Иверонова В.И. *Физический практикум. Электричество и оптика.* Москва: Издательство «Наука», 1968.
5. Козлов В.И. Антология общего физического практикума. *Электричество и магнетизм.* Москва: Физический факультет МГУ, 2011; Ч. 3.
6. Лобанова Н.Б., Лобанов Ю.А., Зырянова Н.П., Вилисова Е.А., Болячкин А.С. *Электричество и магнетизм: лабораторный физический практикум.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017.
7. Винтайкин Б.Е. *Применение явления электромагнитной индукции в технике.* Методические указания к лабораторной работе Э 9 по курсу общей физики. Москва: МГТУ имени Н.Э. Баумана, 1998.
8. Савельев И.В. *Жалпы физика курсы: Электр және магнетизм.* Перевод на казахский язык. Алматы: Издательство «Мектеп», 1977; Т. 2.
9. Савельев И.В. Курс общей физики: в 5 кн.: учебное пособие. *Электричество и магнетизм.* Москва: Издательство «Наука», 1998; Кн. 2.

References

1. *Uchebnye programmy po predmetam obrazovatel'noj oblasti «Estestvoznanie» dlya 10 – 11 klassov obschestvenno-gumanitarnogo i estestvenno-matematicheskogo napravlenij obscheobrazovatel'noj shkoly*. Astana, 2013.
2. Krongart B., Kem V., Қojshybaev N. *Fizika: 10 klass:* uchebnik *dlya* 10 klassov obscheobrazovatel'nyh shkol *estestvenno*-matematicheskogo *napravleniya*. Almaty: Izdatel'stvo «Mektep», 2016.
3. Tuyakbaev i dr. *Fizika: 11 klass:* uchebnik *dlya* 11 klassov obscheobrazovatel'nyh shkol estestvenno-matematicheskogo napravleniya. Almaty: Izdatel'stvo «Mektep», 2016.
4. Iveronova V.I. *Fizicheskij praktikum. `Elektrichestvo i optika.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1968.
5. Kozlov V.I. Antologiya obschego fizicheskogo praktikuma. *`Elektrichestvo i magnetizm.* Moskva: Fizicheskij fakul'tet MGU, 2011; Ch. 3.
6. Lobanova N.B., Lobanov Yu.A., Zyryanova N.P., Vilisova E.A., Bolyachkin A.S. *`Elektrichestvo i magnetizm: laboratornyj fizicheskij praktikum.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2017.
7. Vintajkin B.E. *Primenenie yavleniya `elektromagnitnoj indukcii v tehnike.* Metodicheskie ukazaniya k laboratornoj rabote `E 9 po kursu obschej fiziki. Moskva: MGTU imeni N.`E. Baumana, 1998.
8. Savel'ev I.V. *Zhalpy fizika kursy: `Elektr zhəne magnetizm.* Perevod na kazahskij yazyk. Almaty: Izdatel'stvo «Mektep», 1977; T. 2.
9. Savel'ev I.V. Kurs obschej fiziki: v 5 kn.: uchebnoe posobie. *`Elektrichestvo i magnetizm.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1998; Kn. 2.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-73-75

Gurov V.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Laureate of RF Government Prize in Education, Honored Worker of Higher Professional Education, Honoured Worker of Education of the Russian Federation, Head of Department of Education IRO RB (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*
Islamov R.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Public Administration, BSU (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*
Gurova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, BSU (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

PRACTICE OF WORK OF INSTITUTES OF STATE AND PUBLIC ADMINISTRATION OF SECONDARY SCHOOLS ON PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. The article examines practices of public administration institutions in the general school for patriotic education of students. Heads of general educational organizations are increasingly using various institutions of public administration in the management of the school – managers, supervisory, pedagogical councils. The possibilities of the innovative project as a means of increasing the effectiveness of patriotic education are shown. The capabilities of these "tools" are shown, and specific examples are given. Specific educational organizations show the work of the Governing Council, the Supervisory Board and the Teaching Council on the issue outlined in the article. The article also identifies the main problems and difficulties of working together. The experience of the educational institutions described in the Miakina district of the Republic of Bashkortostan can be used by various educational organizations to improve the effectiveness of patriotic education of students in the common school.

Key words: **state and public administration, patriotic education of students in general school, management, supervisory and pedagogical councils, structure, functions, and experience.**

В.Н. Гуров*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. управления образованием ИРО Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*
Р.Р. Исламов, *доц., канд. пед. наук, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*
Е.В. Гурова, *канд. пед. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

ПРАКТИКА РАБОТЫ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются практики деятельности институтов государственно-общественного управления в общей школе по патриотическому воспитанию обучающихся. Руководители общеобразовательных организаций всё более активно используют в управлении школой различные институты государственно-общественного управления – управляющие, наблюдательные, педагогические советы. В статье авторы представили краткое описание этой работы в конкретных образовательных организациях на некоторых примерах: показана деятельность управляющего, наблюдательного и педагогического советов по обозначенной проблеме. В статье также обозначены основные проблемы и трудности их совместной работы. Опыт описанных в статье образовательных учреждений Миякинского района Республики Башкортостан может быть использован различными образовательными организациями в процессе повышения эффективности патриотического воспитания обучающихся в общей школе.

Ключевые слова: **государственно-общественное управление, патриотическое воспитание обучающихся в общей школе, управляющий, наблюдательный и педагогический советы, структура, функции, опыт деятельности.**

Государственно-общественный характер управления образованием, право обучающихся, их родителей и законных представителей, а также работников активно участвовать в управлении образовательной организации закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. В этой связи в ходе организуемой нами экспериментальной работы в рамках сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории мы на основе разработанного инновационного проекта «Государственно-общественное управление в образовательной организации» искали эффективные институты общественного управления в общей школе [1 – 11].

В ходе эксперимента были выделены следующие системы самоуправления: управляющий, наблюдательный и педагогический советы, совет родителей, совет обучающихся, а также форматы – общешкольные, родительские конферен-

ции, собрание трудового коллектива. Для каждого из этих социальных институтов в общеобразовательных организациях были разработаны соответствующие положения об их функционировании на основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и других соответствующих регламентов. В статье кратко осветим работу управляющего, наблюдательного и педагогического советов в конкретных образовательных организациях.

Пример 1. Управляющий совет МАОУ «СОШ № 159» (г. Уфы).

В ходе подготовки инновационного проекта по государственно-общественному управлению в общей школе по патриотическому воспитанию была определена его стратегическая роль (корректировка миссии школы и определение основных ориентиров в зависимости от этапов ее развития в первую очередь опора на патриотическое воспитание обучающихся, реализуемое при подключении всех социальных институтов социума; использование кластерного подхода, инновационных форм патриотического воспитания обучающихся (наряду с традиционными – встречи с ветеранами, музейная работа и др.)). Был создан центр патриотического воспитания на базе школы, задействованы СМИ и другие форматы.

В то же время государственно-общественное управление было гарантом сочетания интересов всех групп, поиска компромиссных решений по сложным вопросам жизни школы. Все представители участников входили в состав совета для совместной выработки конкретной школьной стратегии и имели все возможности, чтобы их «слышали». За последние годы работы управляющим советом проделана следующая работа: апробирована модель управления, адекватная происходящим изменениям в обществе и в образовании; активно, в соответствии с моделью управления включены такие социальные институты, как родители, обучающие и обучающиеся; усилена работа по патриотическому воспитанию обучающихся за счет интегрирования школьного и внеклассного социумов. Управляющий совет на основе проводимых мониторингов определял стратегию развития образовательной организации, корректировал миссию. Управляющий совет активно занимается созданием и развитием сетевых сообществ с включением всех имеющихся в социуме социальных институтов, способствует созданию таких институтов, как наставничество и тьюторство, координирует работу родительских комитетов (общешкольного, классных родительских комитетов) и осуществляет многое другое.

Для решения вопросов участия обучающихся в управлении школой, содействия обучающихся в решении вопросов, связанных с учебным и воспитательным процессами в школе, управляющий совет способствовал созданию органа ученического самоуправления – организации объединенной молодежи. Этот совет сформировался на выборной основе сроком на один год. В его состав входили по два представителя от каждого класса третьей ступени обучения, выбранные путем голосования на классных собраниях. Приоритетами в его деятельности являлось патриотическое воспитание обучающихся.

Управляющий совет МОАУ «Гимназия № 1» (г. Нефтекамск).

Управляющий совет в этой школе является основой стратегического развития, он решает вопросы улучшения *условий жизни* детей, создания в коллективе более *разумного человеческого уклада*. Качество школьного питания, безопасность детей, комфортность школьной среды, хорошее устройство школьного быта – все это в поле деятельности совета. Управляющий совет «дает добро» на введение в действие программы развития школы – документа, в котором ясно и четко показывается будущее этой школы, ее завтрашний день и его отличия от сегодняшнего. Активно участвует данный орган и в финансовых вопросах жизнедеятельности школы. Патриотическое воспитание обучающихся – краеугольный камень работы управляющего совета.

В целом управляющий совет определяет стратегию развития школы, пути достижения задач, контролирует ход выполнения.

Апробированная модель структуры и деятельности управляющего совета способствовала объединению в деятельности гимназии всех участников образовательных отношений, содействовала успешному решению всех вопросов функционирования гимназии. Так, например, удалось привлечь дополнительные силы и ресурсы: социальными партнёрами стали городской Совет отцов, Совет воинов-афганцев, военно-спортивный клуб «Ягуар» и др. Все это усилило воспитание обучающихся.

Функционирование постоянных комиссий позволило повысить эффективность решения правовых и дисциплинарных вопросов; по определению содержания школьного компонента и выбору профиля; по ведению финансово-хозяйственной деятельности. *Временные* комиссии решали возникшие различного рода проблемы (режим работы гимназии, выбор учебников, преодоление организационных конфликтов и др.). *Совместные* комиссии управляющего совета и, например, совета ученического самоуправления; комиссии органов ученического самоуправления получили возможность решать все возникающие проблемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся.

Для родителей был создан сайт, в котором размещались решения управляющего совета, отчёты по расходам внебюджетных средств и другие материалы.

Управляющий совет содействовал созданию и реализации социального проекта «Я – гимназист», в котором функционировали следующие направления деятельности: «Я – гимназист», «Я – гражданин», «Добрые сердца» и «Звезда Победы».

Проект «Звезда Победы» отражал работу по военно-патриотическому воспитанию гимназистов. Управляющим советом совместно с администрацией гимназии на системной основе проводился конкурс исследовательских проектов «Война в истории моей семьи» и другие виды работ.

Традиционно 9 мая проводилось шествие «Вахта памяти» с участием гимназистов 5 – 11 классов и их отцов.

Все это гуманизирует взаимоотношения в школе, способствует в целом интеллектуальному развитию обучающихся.

Пример 2. Наблюдательный совет общеобразовательной организации МОБУ «СОШ Гимназия № 1» (Нефтекамск).

Наряду с управляющим советом в гимназии активно работает наблюдательный совет. Он был создан с целью обеспечения демократического и государственно-общественного управления и осуществляет в соответствии с Уставом решение отдельных вопросов, относящихся к его компетенции. Наблюдательный совет утверждает программу развития гимназии; содействует привлечению внебюджетных средств для обеспечения деятельности, следит за направлениями и порядком их расходования; заслушивает и утверждает отчет директора школы по итогам учебного и финансового года, представляет его для общественности и учредителя. Наблюдательный совет осуществляет контроль за соблюдением санитарных-гигиенических норм обучения, воспитания и труда в школе, способствует их улучшению.

Пример 3. Педагогический совет (г. Нефтекамск, г. Туймазы, муниципальный район Шаранский район).

Общие подходы.

Как известно, педагогический совет школы – это постоянно действующий коллегиальный орган самоуправления педагогических работников.

В постоянный состав педсовета входят: директор школы (председатель), его заместители, все педагогические работники, председатель общешкольного родительского комитета, представитель учредителя. В расширенный состав педагогического совета в зависимости от обсуждаемых вопросов приглашаются представители сотрудничающих организаций и учреждений, преподаватели вузов, члены общешкольного и классного родительских комитетов, представители детских общественных организаций, родители, школьники.

В контексте нашей статьи остановимся на работе педагогического совета по усилению патриотического воспитания обучающихся. В ходе эксперимента нами было предложено образовательным организациям решить следующие вопросы по эффективному решению проблемы:

1. Разработка Программы патриотического воспитания обучающихся. Основой ее служила Программа патриотического воспитания, утвержденная Правительством РФ.

Исходя из этой Программы, мы предложили образовательным организациям новый организационный формат, разработали ее для организации – Worldcafé.

Worldcafe («Мировое кафе»), или Knowledgecafe представляет собой структурированный разговорный процесс с целью обмена знаний, в котором группы людей обсуждают определенную тему, с последующим перетеканием от одной проблемы к другой, ищут пути решения и на основе «фильтрации» вырабатывают план действий. Группа формируется как в обычных кофейнях, по 6 – 8 человека за столиком, с одним отличием: один человек берет на себя роль «хозяина» стола, а остальные участники играют роль приглашенных гостей.

При внедрении разработанной программы в функционирование школы учитывались все компоненты: планирование, организация, мотивация и контроль. Педагогический совет использовал различные форматы в деятельности своей работы.

Нами были предложены инновационные формы проведения педсоветов (помимо описанного Worldcafe): педсовет-презентация, педсовет-деловая игра, педсовет-презентация и др. Эти и другие формы проведения педсоветов активно использовались образовательными организациями муниципалитетов для повышения качества функционирования образовательной организации и патриотического воспитания обучающихся. Активно использовался и формат панельных и экспертных дискуссий. Так, экспертная дискуссия способствовала повышению качества разрабатываемых программ патриотического воспитания, поскольку в оценке их принимали участие представители образовательных организаций, добившиеся определенных успехов в этом направлении деятельности; участвовали представители воинских частей, военкоматов, офицеров-отставников и других категорий общественности.

Накоплен опыт взаимодействия с социальными институтами. Особое место в данном взаимодействии занимает сотрудничество с семьей, тем более что родители выступают не только как представители родительской общественности, но и как члены определенной социальной категории, профессии. Например, на педагогический совет для обсуждения вопросов современного образования приглашаются юристы, социальные работники, предприниматели малого и среднего бизнеса. Немаловажным фактором такого взаимодействия является форма и методы проведения педагогического совета. В практике МОБУ «СОШ № 6» сложилось большое разнообразие технологических вариантов педагогических советов с применением различных форм и методов. В зависимости от этого можно выделить три группы педагогических советов: традиционные (авторитарные, догматические); современные интенсифицированные (модернизированные, модифицированные), представляющие то или иное улучшение традиционных педсоветов; нетрадиционные (альтернативные) – по аналогии с альтернативными обучающими технологиями.

Педагогические советы наряду с управляющим и наблюдательным советом способствуют развитию государственно-общественного управления в образовательных организациях.

Анализ практики внедрения инновационного проекта «Государственное управление в общей школе» показал следующее:

1. Руководители общеобразовательных организаций всё более активно используют в управлении школой различные институты государственно-общественного управления – управляющие, наблюдательные, педагогические советы. В статье авторы кратко дали описание этой работы на некоторых примерах.

2. Вместе с тем проводимый в ходе экспериментальной работы мониторинг проблем и трудностей её реализации показал следующее:

– большое количество руководителей имеют недостаточное знание как по теории вопроса, так и по использованию государственно-общественного управления в целях повышения качества функционирования образовательных организаций;

– широкому распространению в общей школе государственно-общественного управления мешает использование руководителями в доминанте таких форм власти, как наказание, законная форма власти и др. В то же время экспертная форма власти и другие, способствующие включению в управление общественности, используются достаточно редко;

– отмечается приверженность руководителя к авторитарному стилю управления и отсутствие желания передать часть своих полномочий органам общественного самоуправления;

– наблюдается отстраненность органов управления образованием от процессов становления и развития государственно-общественного управления образовательными организациями; а также отсутствие в распоряжении руководителя современных научно обоснованных рекомендаций и материалов, необходимых для становления и развития государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы.* Государственная программа, утвержденная Правительством Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdfc
3. *Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов*. Методические разработки и материалы. Уфа, 2015; Выпуск 1.
4. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях (инновационный проект). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2017: 62 – 66.
5. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. *Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели*: учебно-методическое пособие. Москва, 2018.
6. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Гуров Д.В., Гурова Е.В., Исламов Р.Р. и др. *Теория и практика повышения качества деятельности образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций*: учебно-методическое пособие. Уфа, 2019.
7. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Гуров Д.В. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория: опыт работы с муниципалитетами по патриотическому воспитанию. *Мир науки, культуры, образования*. 2019;№ 3 (76): 159 – 160.
8. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи. *Инновации в образовании*. 2019; № 2: 107 – 114.
9. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Минязева А.Е. Патриотическое воспитание в школе: опыт и поиск новых путей повышения эффективности. *Учитель Башкортостана*. 2020; Т. 1008, № 2: 88 – 94.
10. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. и др. Интерактивные технологии обучения руководителей образовательных организаций: опыт и перспективы. *Учитель Башкортостана*. 2020; Т. 1009, № 3: 89 – 93.
11. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы в формировании современной личности (теоретико-методологический аспект). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 124 – 125.
12. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Государственно-общественное управление в общей школе как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 303 – 305.
13. Исламов Р.Р. О некоторых направлениях работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию. *Соотношение конфессиональной, этнической, региональной и гражданской общероссийской идентичности в общественной и политической среде Республики Башкортостан:* Всероссийская молодежная научная школа-конференция. Уфа: 91 – 98.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody.* Gosudarstvennaya programma, utverzhdennaya Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdfc
3. *Pedagogicheskij menedzhment v razvitii obrazovatel'nyh kompleksov*. Metodicheskie razrabotki i materialy. Ufa, 2015; Vypusk 1.
4. Gurov V.N., Islamov R.R. Patrioticheskoe vospitanie obuchayuschejsya molodezhi v municipalitete i otdel'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah (innovacionnyj proekt). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2017: 62 – 66.
5. Gurov V.N., Ivancova N.A., Mazitov R.G. *Sovremennaya innovacionnaya shkola v megagorode: proektirovanie i realizaciya modeli*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2018.
6. Gurov V.N., Mazitov R.G., Gurov D.V., Gurova E.V., Islamov R.R. i dr. *Teoriya i praktika povysheniya kachestva deyatel'nosti obrazovatel'nyh kompleksov municipalitetov i otdel'nyh obrazovatel'nyh organizacij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ufa, 2019.
7. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Gurov D.V. Innovacionnaya setevaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya: opyt raboty s municipalitetami po patrioticheskomu vospitaniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019;№ 3 (76): 159 – 160.
8. Gurov V.N., Islamov R.R. Setevaya innovacionnaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya v kontekste patrioticheskogo vospitaniya obuchayuschejsya molodezhi. *Innovacii v obrazovanii*. 2019; № 2: 107 – 114.
9. Gurov V.N., Islamov R.R., Minyazeva A.E. Patrioticheskoe vospitanie v shkole: opyt i poisk novyh putej povysheniya `effektivnosti. *Uchitel' Bashkortostana*. 2020; T. 1008, № 2: 88 – 94.
10. Gurov V.N., Islamov R.R. i dr. Interaktivnye tehnologii obucheniya rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij: opyt i perspektivy. *Uchitel' Bashkortostana*. 2020; T. 1009, № 3: 89 – 93.
11. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. Social'no-pedagogicheskoe vzaimodejstvie sem'i i shkoly v formirovanii sovremennoj lichnosti (teoretiko-metodologicheskij aspekt). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 124 – 125.
12. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. Gosudarstvenno-obschestvennoe upravlenie v obschej shkole kak faktor povysheniya kachestva patrioticheskogo vospitaniya obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 303 – 305.
13. Islamov R.R. O nekotoryh napravleniyah raboty obrazovatel'nyh organizacij po patrioticheskomu vospitaniyu. *Sootnoshenie konfessional'noj, `etnicheskoj, regional'noj i grazhdanskoj obscherossijskoj identichnosti v obschestvennoj i politicheskoj srede Respubliki Bashkortostan:* Vserossijskaya molodezhnaya nauchnaya shkola-konferenciya. Ufa: 91 – 98.

Статья поступила в редакцию 28.10.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-75-79

Grebennikova V.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

Kazantseva V.A.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: cerg.vika@mail.ru*

THE MORAL VALUES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN RESOLVING INTERPERSONAL CONFLICTS IN HETEROGENEOUS STUDENT GROUPS. The article presents an analysis of results of an empirical study of the relationship between the levels of moral values of primary school teachers and the management of the socio-psychological atmosphere in heterogeneous student groups. The concepts of "conflict" and "interpersonal conflict" are clarified. Research on this problem is presented. The relevance of this topic is due to the fact that in the current interpersonal conflicts, younger students are looking for support and help from the teacher. It can be a shock for a primary school student if his expectations are not met. If a teacher has a low level of moral values, this may contribute to a deterioration of the climate of interpersonal relations in heterogeneous student groups.

Only with the correct behavior of the teacher, showing goodwill to all participants in the interpersonal conflict can help prevent the development of conflict in heterogeneous student groups. In other words, only a teacher who has the maximum set of moral values is able to manage the socio-psychological atmosphere in the classroom. Analysis of psychological and pedagogical literature allows to structure the causes of conflict situations in younger students in heterogeneous student groups. The characteristic of a heterogeneous student group is given and the possibilities of a heterogeneous composition of the student group are described. The important role of primary school teachers in the process of resolving and preventing interpersonal conflicts among younger students in heterogeneous student groups is highlighted.

Key words: **conflict, interpersonal conflict, morality, empathy, heterogeneous groups, primary school teacher, primary school student.**

В.М. Гребенникова, *д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

В.А. Казанцева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», E-mail: cerg.vika@mail.ru*

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР УРЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ГЕТЕРОГЕННЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования взаимосвязи уровней нравственных ценностей учителя начальных классов и управления социально-психологической атмосферой в гетерогенных ученических группах. Уточняются понятия «конфликт», «межличностный конфликт». Приводятся исследования, посвященные данной проблеме. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в сложившихся межличностных конфликтах младшие школьники ищут поддержки и помощи от учителя. Но для учащегося начальных классов может быть потрясением, если его ожидания не оправдываются. Более того, если учитель имеет низкий уровень нравственных ценностей, то это может способствовать ухудшению климата межличностных отношений в гетерогенных ученических группах. Только правильное поведение учителя, проявление доброжелательности ко всем участникам межличностного конфликта может способствовать предотвращению развития конфликта в гетерогенных ученических группах. Анализ литературы позволил структурировать причины конфликтных ситуаций младших школьников в гетерогенных ученических группах. Дается характеристика гетерогенной ученической группы, и описываются возможности гетерогенного состава ученической группы. Выделена важная роль учителя начальных классов в процессе урегулирования и предотвращения межличностных конфликтов младших школьников в гетерогенных ученических группах.

Ключевые слова: **конфликт, межличностный конфликт, нравственность, эмпатия, гетерогенные группы, учитель начальных классов, младший школьник.**

Вопросы возникновения и решения конфликтов бесконечно рассматриваются педагогами и психологами. Развитие взаимоотношения людей в той или иной степени приводят к конфликтам. Конфликты между учениками в пределах школы чаще всего основаны на эмоциях и личной неприязни. При этом конфликт может обостряться, захватывая все больше людей. Как правило, конфликтные ситуации, с которыми сталкивается младший школьник, в целом отрицательно влияют на учебно-воспитательный процесс. Они оказывают неблагоприятное воздействие как на самих субъектов конфликта, так и на все школьное окружение. В связи с этим возникают вытекающие последствия, такие как плохое усвоение материала, проявление жестокости по отношении к другим и т.д. Именно в младшей школе закладывается основа поведения человека в будущем в различных конфликтных ситуациях. Поэтому на этом этапе необходимо создать благоприятные социально-психологические условия, которые обеспечат душевный комфорт ученику.

В связи с этим своевременная диагностика и профилактика конфликтов в школьных коллективах крайне необходимы. Напряжение, которое создается в процессе инцидента, может являться источником как физических, так и психических заболеваний. Поэтому своевременное предупреждение и умение правильно выходить из конфликтов должно положительно влиять на психологическое и физическое здоровье учеников младшего школьного возраста.

Российские конфликтологи Ф.М. Бородкин и Н.М. Коряк уточняют понятие «конфликт». По их мнению, конфликт – это деятельность людей, и, следовательно, всегда предполагает преследование цели. Приписывание конфликтному действию категории цели позволяет выделить в качестве конфликтующих сторон только те, которые способны к целесообразному, сознательному поведению, то есть к осознанию своей позиции, планированию своих действий, сознательному использованию средств. Отсюда следует, что конфликтующие стороны обязательно должны быть деятельными субъектами. И это позволяет отделить реальных участников конфликта от таких индивидов и групп, которые выступают в качестве инструментов, орудий, средств борьбы каких-либо субъектов конфликтного взаимодействия [1].

Для средней общеобразовательной школы характерны разнообразные конфликтные ситуации. Педагогическая среда являет собой полный комплекс возможностей, направленного на становление личностных качеств школьника, а ее ядро – деятельность по транслированию и ассимилированию социального опыта. Поэтому для обеспечения духовного комфорта субъектам образования, таким как учитель, ученик и родитель, необходимо создать благоприятные социальные и психологические условия.

Внутренняя позиция ребёнка, которую он занимает в гетерогенной ученической группе, изменяется с началом учебного процесса. В мотивационной основе межличностных отношений постепенно выдвигаются моральные мотивы, принятие которых выступает в своеобразной форме партнерства и товарищества. Нравственно-психологические особенности личности являются важнейшим критерием оценки себя и своих сверстников, которые проявляются в отношениях с окружающим социумом.

В свою очередь, воспитательное воздействие учителя начальных классов во многом характеризуется сложившимися взаимоотношениями между педагогом и его учеником, например, при правильной позиции учителя, т.е. доверительных отношениях, учащиеся адекватно воспринимают замечания, готовы следовать установленным учителем правилам в классе, чаще консультируются с педагогом; а при противоположной ситуации, когда учитель критикует учащихся, высказывает претензии родителям относительно поведения детей, отмечаются неоднократные межличностные конфликты, критика со стороны педагога провоцирует протесты учеников и т.д. Такие учителя начальных классов руководствуются только понятием терпимости в процессе решения конфликтов в гетерогенных ученических группах. Трудности в организации отношений с младшими школьниками обусловлены несоответствием позиции ученика в классе общепринятой.

При анализе психолого-педагогической литературы было выявлено, что для исследования проблемы формирования нравственных ценностей у младших школьников необходимо учитывать современные требования социума и создавать благоприятные условия для их формирования с учетом особенностей гетерогенных ученических коллективов.

Помимо обобщенных педагогических условий, которые определяют вышеуказанные ученые, направленных на нравственные ценности школьников, можно выделить «очеловечивание» взаимодействия педагога и учащихся, т.е. создание благоприятной эмоциональной атмосферы, которая ориентирована на культурное наследие, направлена на эмоциональную, когнитивную и деятельностную сферы личности учащегося начальных классов и т.д.

Если рассматривать процесс нравственного воспитания в условиях гетерогенности, то такие ученые, как Чоросова О.М, Ахлестина А.Ю., Т.Н. Кузнецова и т.д. считают главной целью формирование у младших школьников моральных качеств, нравственных норм, правил и поведения, которое проявляется по отношению как к своим одноклассникам, невзирая на их отличия и особенности, так и по отношению к себе.

Конфликт – отсутствие между двумя или более сторонами согласия, каждая сторона делает все, чтобы была принята именно ее точка зрения, и препятствует другой стороне делать то же самое [3].

Как показывает практика, межличностный конфликт в гетерогенных ученических группах младших школьников может возникнуть даже из-за маленького недопонимания. Также очень часто причиной конфликта могут стать реакции субъектов конфликта на интонации, взгляд, социальную, национальную принадлежность и психоиндивидуальных особенностей.

В жизни каждого человека большое значение имеет проблема разрешения конфликтных ситуаций. На сегодняшний день она приобретает особую актуальность благодаря её проекции не только на межличностные отношения, но и на межнациональные.

Жизнь современного человека охвачена внутренними и внешними противоречиями, которые впоследствии образуют базис для разных инцидентов, приводящих к конфликтам. Концепция педагогического процесса в сфере образования всё больше провоцирует конфликты и конфликтные ситуации. Содержание и функции образования меняются с происходящими экономическими и социальны-

ми преобразованиями. Начальная школа как социальный институт переживает несомненное усиление противоречий, возникающих в социуме, которые оказывают влияние на школьную жизнь. В межличностные конфликты в образовательной среде вовлечены субъекты по различному признаку (статус, возраст), поскольку в них пересекаются различные виды деятельности людей, такие как учебная, трудовая и семейная. Не всегда являясь участниками конфликта, школьники могут принять на себя его отрицательный исход и освоить неблагоприятные факты поведения.

В современной школе перед учителем непосредственно возникает задача своевременной диагностики и профилактики по предотвращению и разрешению межличностных конфликтов, которые могут представлять опасность для естественной организации школьного процесса обучения и воспитания младших школьников.

С позиции гуманистического подхода межличностный конфликт – нарушение равноправия в общении, особенно в ситуациях, где собеседники имеют определенные объективные признаки неравенства – в общении начальника и подчиненного, взрослого и ребенка, учителя и ученика и т.п.; отсутствие готовности «поделиться своей властью» с тем, чтобы перейти к невластным отношениям. А это и значит – перестать относиться к другому человеку как к вещи, объекту и признать его субъективность, отнестись к нему как к личности [4].

Одним из способа разрешения межличностных конфликтов является «правило совместного решения проблем». Суть его заключается в признании различий во мнениях и готовности ознакомиться с точкой зрения, позволяющей понять причину конфликта, а также найти круг необходимых действий. Тот, кто использует этот принцип, не стремится достичь своей цели за счёт других, но ищет наилучший вариант для разрешения конфликтной ситуации [5]. Наиболее распространённый и часто применяемый способ разрешения межличностных конфликтов – компромиссное решение. Компромиссное решение отличается принятием точки зрения оппонента. Лучшим способом достижения компромисса являются переговоры с конфликтующими сторонами. В процессе конфликта необходимо уметь менять стратегию переговоров, а не тактику своего взаимодействия. Такие умения позволят выдвигать в процессе переговоров свои предложения в качестве вариантов решения проблемы, что может дать возможность более пластично прийти к взаимопониманию. Важным психологическим фактором, который может предотвратить конфликт в классном коллективе или перевести его в конструктивный канал, является совместимость и гармоничность этого коллектива. Решающая роль в формировании управленческого влияния принадлежит учителю [6; 7]. Анализ психолого-педагогическую литературы дал возможность вывить причины конфликтных ситуаций в начальной школе, которые представлены на рис. 1.

Роль учителя в решении и купировании межличностных конфликтов младших школьников велика. Какие бы не применял он методы, способы и воспитательные программы в борьбе с конфликтным поведением своих учеников, все это не будет эффективным, если учитель начальных классов сам не является для младших школьников примером нравственного поведения [8].

Нравственность учителя начальных классов, этические и моральные нормы, которым он следует в организации и реализации своей профессии и личной жизни, его позиция к учащимся, коллегам, именно это все имеет первостепенное значение в воспитании обучающихся и решение межличностных конфликтов младших школьников обучающихся в гетерогенных ученических группах.

Часть образовательной среды, состоящая из разнородного окружения ученика, является гетерогенной ученической группой.

Гетерогенный состав ученической группы характеризуется своими потенциальными возможностями в связи с представленными в нем разнообразиями, базирующимися на отличительных особенностях людей по различным основаниям.

Взаимосвязь гетерогенной группы с нравственными ценностями заключается в использовании потенциала многообразия гетерогенной группы для достижения синергетического эффекта.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что успешному процессу формирования у учащихся гетерогенной ученической группы моральных качеств, высоконравственных ценностей и чувств, этических норм поведения будет способствовать именно неоднородный состав гетерогенной группы [9].

Вопрос взаимодействия субъектов педагогического процесса на сегодняшний день стоит очень остро для современных школ в связи с культурой общения, миграционными процессами в России, индивидуальными особенностями младших школьников и спецификой организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому современному педагогу необходимо владеть полным комплексом умений и навыков по урегулированию остроконфликтных ситуаций среди учащихся начальных классов. Однако при выстраивании взаимодействия учитель начальных классов все равно воздействует на какие-либо свойства процесса взаимодействия младших школьников, что и отражает сущность предпринимаемых им действий.

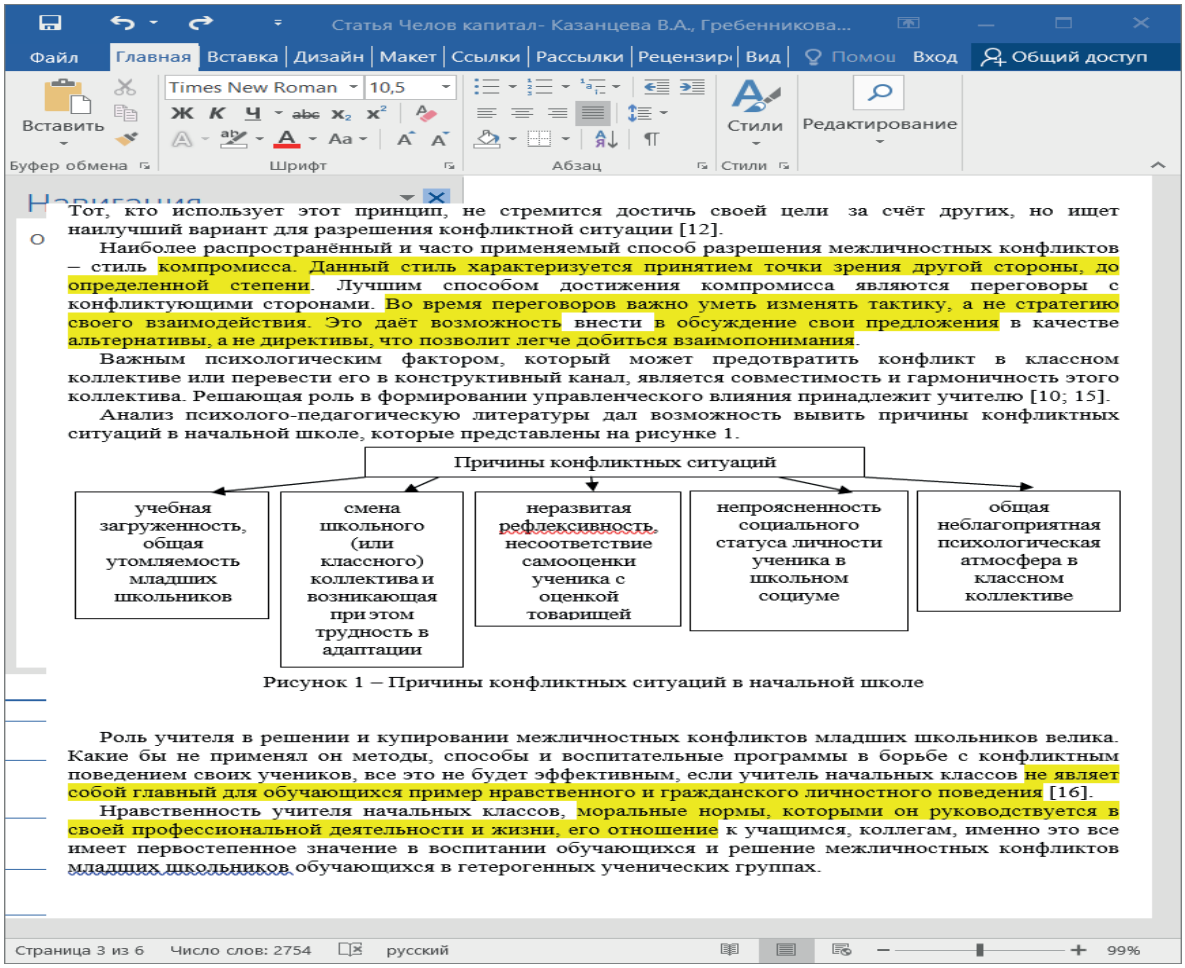


Рис. 1. Причины конфликтных ситуаций в начальной школе

Работу учителя начальных классов по урегулированию межличностных конфликтов младших школьников в гетерогенных ученических группах можно представить как индивидуализированную, освоенную динамически и эффективную систему нравственных и профессиональных ценностей учителя, его визуализаций о методах педагогического воздействия, фактических умений и навыков, которые обеспечивают комфортное становление личности, а именно – развитие адекватной самооценки, нравственных переживаний, эмоций, качеств и корректное поведение школьников, проявляющееся в их взаимодействии друг с другом [1; 6].

Для подтверждения теории о взаимосвязи между уровнем нравственных ценностей учителя начальных классов и управлением социально-психологической атмосферой в гетерогенных ученических группах, а также в целях своевременной блокировки межличностных конфликтов младших школьников было организовано исследование, в рамках которого были выбраны 6 гетерогенных ученических групп (учащиеся 3 и 4 классов). Для чистоты эксперимента 6 гетерогенных ученических гласов условно разделили на две группы.

В первую подгруппу вошли гетерогенные ученические группы с положительным климатом межличностных отношений в коллективе. Вторая подгруппа объединила в себя классы с неблагоприятными межличностными отношениями обучающихся.

Далее были сопоставлены данные среднегрупповых показателей. В процессе наблюдения были сделаны следующие выводы.

В трех гетерогенных ученических группах с благоприятными межличностными отношениями работают учителя, которые характеризуются здравомыслием, оперативностью и рефлективностью. Они быстро реагируют на возникшие между школьниками конфликтные ситуации и блокируют их дальнейшее развитие. Уроки таких учителей походят очень организованно, в соответствии с поставленной целью. Также на уроках применяются приемы вовлечения обучающихся в общение и совместную деятельность для организации коммуникативного сотрудничества.

В процессе урочной деятельности учителя гетерогенных ученических групп с благоприятными межличностными отношениями проявляют настойчивость и инициативность, на высоком уровне управляют социально-психологической атмосферой в классе. Независимо от способностей, возможностей и социального статуса младших школьников у учителей, работающих в гетерогенных ученических группах с благоприятными межличностными отношениями, наблюдается абсолютно ко всем ученикам позиция доброжелательности. Это проявляется в тембре голоса, педагогической позиции, мимике, жестах, речи и ее интонации и т.д.

В процессе бесед с младшими школьниками гетерогенных ученических групп такие учителя проявляют следующие особенности: одобрение и критика отличаются своей убеждающей коммуникацией и естественностью, причем сам учитель благорасположен к установлению доброжелательности между всеми участниками взаимодействия, соответствующе воспринимает мотивы и поведение младшего школьника, невзирая на его религиозную и национальную принадлежности, творческие, физические, умственные способности и возможности, а также социальный статус.

Такие учителя обладают максимальным набором нравственных ценностей: высокий уровень педагогических и творческих способностей, тактичны, развитое чувство эмпатии, сдержанны и чувствительны к проблемам детей, проявляют гибкость, низкий уровень педагогической агрессивности. Вследствие этого учащиеся гетерогенных ученических групп с благоприятным межличностным климатом также имеют достаточно высокий уровень развития нравственности и дают положительный эмоциональный отклик на воздействия учителя.

У учителей, которые работают, напротив, в гетерогенных ученических группах с неблагоприятными межличностными взаимоотношениями, был установлен высокий уровень развития педагогической агрессии.

Отказ младших школьников подчиняться требованиям учителя воспринималось как отклонение от нормы и проявление невоспитанности. Такие педагоги испытывают затруднения в установлении контактов. В классах возникает множество межличностных конфликтов по разным причинам: обвинение в воровстве, борьба за лидерство, реплики, религиозные предпочтения, культурные традиции и т.д.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют у учащихся гетерогенных ученических групп с неблагоприятным психологическим климатом низкий уровень нравственной воспитанности, а у их учителя – низкий уровень эмпатии, педагогической рефлексии и контактности

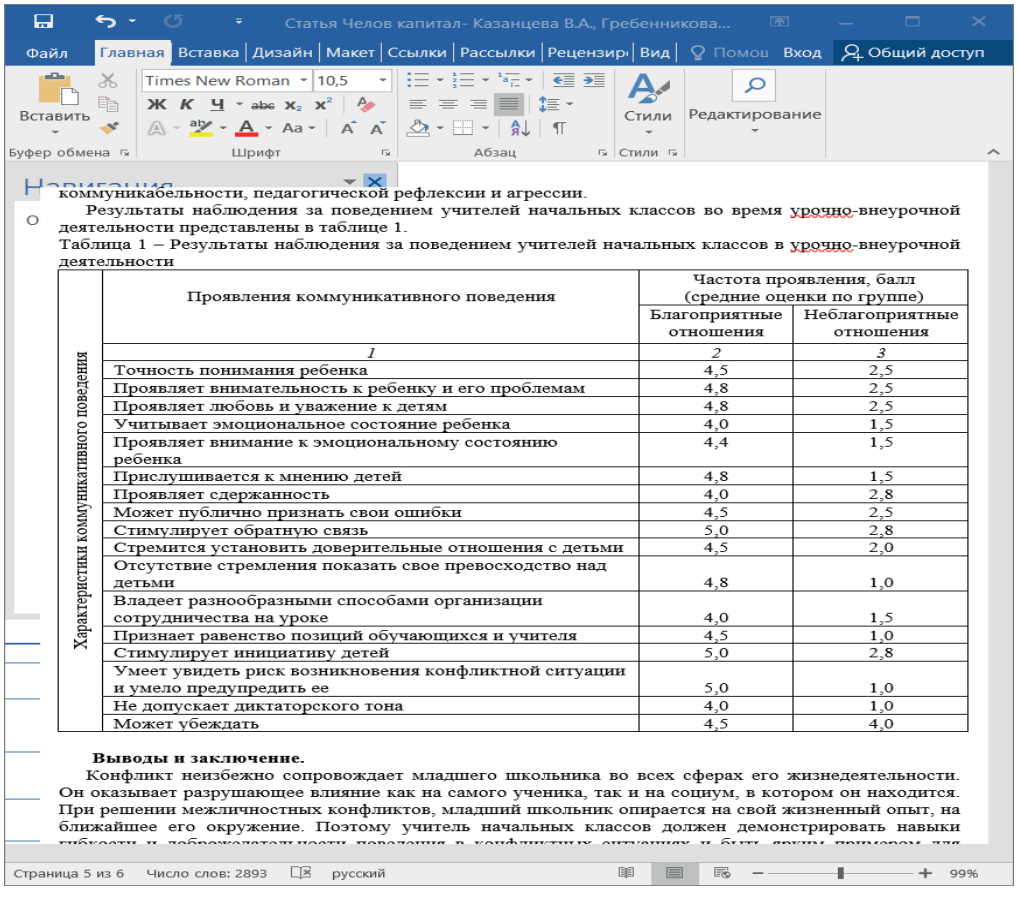
Подтверждением этому являются результаты корреляционного анализа показателей уровня нравственной воспитанности школьников и уровня развития у их учителя эмпатии, коммуникабельности, педагогической рефлексии и агрессии.

Результаты наблюдения за поведением учителей начальных классов во время урочно-внеурочной деятельности представлены в табл. 1.

Конфликт неизбежно сопровождает младшего школьника во всех сферах его жизнедеятельности. Он оказывает разрушающее влияние, как на самого ученика, так и на социум, в котором находится. При решении межличностных

Таблица 1

Результаты наблюдения за поведением учителей начальных классов в урочно-внеурочной деятельности



коммуникабельности, педагогической рефлексии и агрессии.

Результаты наблюдения за поведением учителей начальных классов во время урочно-внеурочной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты наблюдения за поведением учителей начальных классов в урочно-внеурочной деятельности

Характеристики коммуникативного поведения	Проявления коммуникативного поведения	Частота проявления, балл (средние оценки по группе)	
		Благоприятные отношения	Неблагоприятные отношения
	1	*2*	*3*
	Точность понимания ребенка	4,5	2,5
	Проявляет внимательность к ребенку и его проблемам	4,8	2,5
	Проявляет любовь и уважение к детям	4,8	2,5
	Учитывает эмоциональное состояние ребенка	4,0	1,5
	Проявляет внимание к эмоциональному состоянию ребенка	4,4	1,5
	Прислушивается к мнению детей	4,8	1,5
	Проявляет сдержанность	4,0	2,8
	Может публично признать свои ошибки	4,5	2,5
	Стимулирует обратную связь	5,0	2,8
	Стремится установить доверительные отношения с детьми	4,5	2,0
	Отсутствие стремления показать свое превосходство над детьми	4,8	1,0
	Владеет разнообразными способами организации сотрудничества на уроке	4,0	1,5
	Признает равенство позиций обучающихся и учителя	4,5	1,0
	Стимулирует инициативу детей	5,0	2,8
	Умеет увидеть риск возникновения конфликтной ситуации и умело предупредить ее	5,0	1,0
	Не допускает диктаторского тона	4,0	1,0
	Может убеждать	4,5	4,0

Выводы и заключение.

Конфликт неизбежно сопровождает младшего школьника во всех сферах его жизнедеятельности. Он оказывает разрушающее влияние как на самого ученика, так и на социум, в котором он находится. При решении межличностных конфликтов, младший школьник опирается на свой жизненный опыт, на ближайшее его окружение. Поэтому учитель начальных классов должен демонстрировать навыки

конфликтов младший школьник опирается на свой жизненный опыт, ближайшее окружение. Поэтому учитель начальных классов должен демонстрировать навыки гибкости и доброжелательности поведения в конфликтных ситуациях и быть ярким примером для своих учеников.

Выявленные взаимосвязи в результате эмпирического исследования позволяют говорить о том, что одной из важнейших закономерностей успешности поведения младших школьников в межличностных конфликтах является доброжелательный, неагрессивный, толерантный, т.е. имеющий полный базис нравственных ценностей учитель начальных классов. В связи с разнородностью современных начальных классов очевидно, что нравственные ценности учителя и его позиция в профессиональной деятельности будут способствовать повышению процесса эффективно управлять гетерогенными ученическими группами и минимизировать в них межличностные конфликты младших школьников.

Библиографический список

1. Бонкало Т.И., Горбушина О.П., Цыганкова М.Н. Профессиональная подготовка педагогов многонациональных школ как условие профилактики этнонациональных конфликтов. *Человеческий капитал*. 2016; № 11 (95): 62 – 65.
2. Кондратьев К.В. *Конфликты и пути их разрешения*. Москва, 2007.
3. Агафонова М.С., Тарасенко О.А., Гончаров К.И. Нравственные последствия конфликтов. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 2: 455 – 458. Available at: http://e-koncept.ru/2017/570090.htm
4. Королева Т.В., Торпакова Е.А. Межличностный конфликт как нарушение принципа диалогичности: гуманистический подход. *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2016; Т. 2, № 3.
5. Mikerova G.G., Sergeeva B.V., Mardirosova G.B., Kazantseva V.A., Karpenko A.V. Learning environment affecting primary school Student's mental development. International *Electronic Journal of Elementary Education: scientific jou*rnal. 2018; Vol. 10, № 4: 407 – 412.
6. Кириллова Т.В. Становление этнической социализации и толерантности учащихся в поликультурном образовательном пространстве. *Перспективы науки*. 2014; № 12 (62).
7. Forlin C., Chambers D., Forlin C. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011; Vol. 39, № 1. Available at: http://www.academia.edu/1385196/20
8. Янова М.Г., Адольф М.Г. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве. *Вестник КГПУ*. 2012; № 2.

References

1. Bonkalo T.I., Gorbushina O.P., Cygankova M.N. Professional'naya podgotovka pedagogov mnogonacional'nyh shkol kak uslovie profilaktiki `etnonacional'nyh konfliktov. *Chelovecheskij kapital*. 2016; № 11 (95): 62 – 65.
2. Kondrat'ev K.V. *Konflikty i puti ih razresheniya*. Moskva, 2007.
3. Agafonova M.S., Tarasenko O.A., Goncharov K.I. Nravstvennye posledstviya konfliktov. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 2: 455 – 458. Available at: http://e-koncept.ru/2017/570090.htm
4. Koroleva T.V., Torpakova E.A. Mezhlichnostnyj konflikt kak narushenie principa dialogichnosti: gumanisticheskij podhod. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*. 2016; T. 2, № 3.
5. Mikerova G.G., Sergeeva B.V., Mardirosova G.B., Kazantseva V.A., Karpenko A.V. Learning environment affecting primary school Student's mental development. International *Electronic Journal of Elementary Education: scientific jou*rnal. 2018; Vol. 10, № 4: 407 – 412.
6. Kirillova T.V. Stanovlenie `etnicheskoj socializacii i tolerantnosti uchaschihsya v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Perspektivy nauki*. 2014; № 12 (62).
7. Forlin C., Chambers D., Forlin C. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011; Vol. 39, № 1. Available at: http://www.academia.edu/1385196/20
8. Yanova M.G., Adol'f M.G. Stanovlenie organizacionno-pedagogicheskoj kul'tury buduschego uchitelya v tranzitivnom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik KGPU*. 2012; № 2.

Статья поступила в редакцию 16.10.20

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-79-81

Karimulaeva E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: almara-2010@yandex.ru*
Kurbanova A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru*
Alieva U.G.*, senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail uma.alieva.51@mail.ru*

THE BASICS AND FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article deals with topical issues of organization and use of distance learning in modern education, for the modern informatization processes are actively introduced into various spheres of human life. The authors reveal the visible positive and negative aspects of the application and use of distance learning forms. Distance learning creates additional circumstances for the organization of integration processes in education. In recent years, it has become necessary not just to analyze the problem of distance learning in the tradition of studying technical methods of its implementation to the detriment of the content component. At the same time, it is important to identify the conceptual foundations and appropriate limits of applicability for solving certain pedagogical tasks. Interest in distance learning is growing every year, as it is this form in conditions of modern social development that meets the realities of the time.

Key words: **distance learning, information technologies, innovative technologies, scientific and technological progress, Internet resources, conference.**

Э.М. Каримулаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: almara-2010@yandex.ru*
А.М. Курбанова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru*
У.Г. Алиева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uma.alieva.51@mail.ru*

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации и использования дистанционных форм обучения в современном образовании, т.к. современные процессы информатизации активно внедряются в различные сферы деятельности жизни человека. Авторы раскрывают видимые положительные и отрицательные аспекты применения и использования дистанционных форм в обучении. Дистанционное обучение формирует дополнительные обстоятельства для организации интеграционных процессов в образовании. В последние годы появилась надобность не просто обособленно анализировать проблему организации дистанционного обучения в традициях исследования технических способов его осуществления в ущерб содержательной компоненте. Важно вместе с этим выявить концептуальные основы и целесообразные границы применимости для решения тех или иных педагогических задач. Интерес к дистанционному обучению с каждым годом растет, так как именно такая форма в условиях современного общественного развития отвечает реалиям времени.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, информационные технологии, инновационные технологии, научно-технический прогресс, интернет-ресурсы, конференция.**

XXI век – век информационных технологий. Современные процессы информатизации активно внедряются в различные сферы жизнедеятельности человека. По своей значимости в истории человечества ИКТ-технологии могут сравниться лишь с появлением в мире книгопечатания. В этой связи необходим пересмотр существующих подходов к образованию детей. Сегодняшнее образование нуждается в таких подходах и методах, которые будут актуальны в системе знаний и деятельностей, существенно отличающихся от тех, которые имеются. В процессе развития научно-технического прогресса большинство операций, осуществляемых человеком, дополняются введением всевозможных информационных и коммуникационных технологий [1 – 10]. Внедрение глобальной информатизации наиболее ярко видно в развивающихся странах, где процессы создания инновационных технологий напрямую зависят от качества образовательных услуг

В условиях постиндустриального общества информационные технологии стали составной частью образовательного процесса. Сложно представить на сегодняшний день занятия без интерактивной доски, без доступа в интернет-ресурсы.

Дистанционная форма обучения по характеру развития относится, прежде всего, к уровню развития информационных технологий и научно-техническому прогрессу. В качестве катализатора данной системы обучения принято считать Всемирную глобальную сеть – Интернет. Именно эта система обмена информацией дает вероятность приобретения разнообразных информационных услуг. Наиболее распространенные услуги – это поиск информации, вещание, а также интерактивное общение между пользователями.

Интерес к дистанционному обучению с каждым годом растет, так как именно такая форма образования в обстоятельствах современного общественного развития отвечает реалиям времени [1, с. 120]. Сама идея дистанционного обучения не новая. В системе советского образования существовало понятие «заочное обучение», когда на индивидуальную работу слушателя выносился материал для самостоятельного изучения. Роль педагога – это курирование комплексных вопросов и подача жизненно важной информации для изучения. Вопросы дистанционного обучения включаются в ту же систему взаимодействия, хотя роль педагога видоизменяется. Смена роли преподавателя допустима благодаря возможности непрерывного обучения с поддержкой всевозможных средств информационных технологий [6].

В нынешних условиях интерес к дистанционной форме обучения все возрастает, т.к. появляется надобность осуществить поиск, апробацию и внедрение альтернативной формы получения образования, адекватной зарождающемуся информационному российскому обществу. Что мы знаем об этой форме обучения? Что она предполагает? Попытаемся ответить на эти и другие вопросы.

Дистанционное обучение, во-первых, позволяет построить для каждого обучающегося свою персональную траекторию образования; во-вторых, обучающийся может пройти ее, опираясь на существующую информационную среду; в-третьих, обучающийся может удовлетворять свои потребности в образовательных услугах в том порядке, в котором это наиболее удобно и комфортно.

В последние годы возникла надобность анализировать проблему организации дистанционного обучения в традициях изучения технических способов его осуществления. Назрела необходимость выявить его концептуальные основы и целесообразные границы применимости. Это нужно для решения разнообразных педагогических задач, возможности оптимизации его сочетаний с другими способами обучения. Проблемам анализа реализации дистанционного обучения посвящено значительное количество работ (Д.Э. Колосова, В.И. Солдаткина, В.П. Тихомирова, Е.Н. Ястребцова и др.); новым информационным технологиям в дистанционном обучении (Б. Бим-Бад, Л. Алешин, В.В. Давыдов, В.Г Дтаинш, О.В. Домрачев, А.А. Иванников, Т.В. Ковалева и др.).

Роль дистанционного обучения в реформировании системы образования исследовали Е.Н. Кулемина, М.П. Карпенко, Е.Б. Сергиенко, В.Т. Волов и др. Эволюция свойств и тенденций дистанционного образования описана в работах Т.А. Бабенко, Д.А. Богдановой, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, Е.С. Полат, А.Ю. Уварова, Е.В. Филимоновой и др.

Дистанционное образование представляет собой процесс и результат исторического развития. Этапы развития в течение XX – начала XXI веков подтверждают о его адекватности новым потребностям общества, связанным с образованием. В то же время с практикой у нас и за рубежом проистекает теоретическое осознание дистанционного образования как явления в ретроспективном виде. Вместе с тем практическая деятельность в сфере дистанционного обучения в наиболее продвинутых в плане результативности его использования странах доминирует над теоретическими разработками.

Эта форма обучения осуществляется с помощью интернета, видеосвязи или же по E-mail. Выделяют следующие формы проведения таких занятий:

– чат-занятия – в такой форме все участники имеют единовременный доступ к чату;

– веб-занятия – это дистанционные уроки, которые проводятся с помощью видеоконференций, деловых игр;

– телеконференции – обсуждение тех или иных вопросов, удаленных участников процесса при помощи информационных технологий [4].

Дистанционная форма обучения, как и любая другая форма, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В качестве плюсов можно указать следующее:

1) технологичность – обучение происходит при помощи информационных технологий, что делает процесс обучения более доступным и эффективным;

2) доступность и открытость обучения. Такая форма позволяет обеспечить постоянность и непрерывность обучения, так как дает возможность обучаться в любом месте при наличии доступа к Интернету;

3) при такой форме обучения снижаются расходы на аренду помещения, организацию самих занятий и иные расходы при традиционной форме;

4) каждый обучающийся сам выбирает время и место, таким образом, обучение носит индивидуальный характер;

5) анонимность обучения некоторые исследователи приводят в качестве плюсов, а другие в качестве минусов;

6) одним из основных положительных сторон является то, что такая форма обучения позволяет обучаться и развиваться людям с ограниченными возможностями;

7) к плюсам также можно отнести всестороннее развитие, так как позволяет обучаться в нескольких учебных заведениях одновременно.

Недостатками можно назвать следующие моменты:

1) отсутствие самодисциплины в проведении учебных занятий, т.к. большинство обучающихся, которые перешли на такую форму обучения, страдают от отсутствия практических занятий и контроля со стороны преподавателя;

2) организация таких курсов занимает много времени;

3) неграмотность многих преподавателей и отсутствие опыта;

4) отсутствие доступа к Интернету во многих населенных пунктах и горных районах;

5) недостаточно хорошо разработанные программы и курсы;

6) отсутствие высококвалифицированных специалистов в этой области.

Необходимость данного вида образования в России так же, как в других странах, обусловлено спросом на доступное и качественное образование. Помимо этого, использование данных форм обучения позволяет решить проблему обучения для удаленных территорий, где вопрос получения образования становится невыполнимым ввиду раздробленности населенных пунктов в труднодоступных регионах.

Говоря о процессах внедрения дистанционного образования в РФ, необходимо выделить следующие проблемы, связанные с внедрением данной технологии.

1. Сможет ли дистанционное обучение в нынешнем состоянии одинаково послужить обучаемым, которые нуждаются в большем внимании со стороны преподавателя?

2. Существуют ли необходимые технические условия либо умышленный отказ руководителя учебного заведения от внедрения дистанционных форм образования?

3. Проблемы, связанные с процессом получения доступа к материалу.

Отечественный ученый Халиков А.А. в своих работах пишет что, одной из перспектив развития дистанционного обучения в образовательном учреждении можно назвать асинхронностью, т.е. обучающийся получает, накапливает знания в определенной сфере, а педагог и учебное заведение контролируют и направляют в нужное русло. Обучающийся в основном взаимодействует со своим тьютором [5, с. 458].

При переходе на дистанционное обучение обучающимся надо овладеть определенными навыками при работе с текстовым материалом:

- нахождение идеи текста;
- структуризация материала, т.е. составление плана, с которым в дальнейшем будет работать;
- навыки работы со словарем для изучения незнакомой лексики и терминов;
- составление таблиц и схем для лучшего запоминания текстового материала;
- выявление проблемы и противоречий в тексте;
- сбор дополнительного материала для поиска ответов на спорные вопросы и разрешения противоречий;
- самостоятельные выводы по теме.

В современных условиях, во время пандемии коронавируса, когда практически все учебные заведения перешли на дистанционный формат обучение, рост популярности онлайн-образования ни для кого не является новостью.

Современный интернет-журнал «ПостНаука» попросил экспертов поразмышлять о том, есть ли будущее у онлайн-образования как института, и как оно будет взаимодействовать с традиционными формами. К примеру, один из экспертов, преподаватель Института лингвистики РГГУ Александр Пиперски считает, что авральный переход на данный вид обучения в условиях пандемии подразумевает, что мы воспроизводим занятия в точности, как в режиме офлайн, по такому же расписанию. Эксперт считает, что чем воссоздавать все, что было в офлайне, можно было поразмыслить, какие минусы были в привычных занятиях, а что нового можно было внести в образовательный процесс [6, с. 12].

Подводя итоги, мы можем сказать, что любой стадии развития общества характерны свои формы и содержание обучения. Использовать для улучшения образовательного процесса информационные технологии можно и нужно, но, как сказала в своем обращении спикер Совета Федерации Валентина Матвиенко, живую школу, живой университет ничем не заменить [7].

Библиографический список

1. Блоховцова Г.Г., Волохатых А.С. Перспективы развития дистанционного образования, преимущества и недостатки. *Символ науки*. 2016; № 10: 120.
2. Изаак С.И., Исаев Р.А. Информационные технологии в обучении спортсменовинвалидов в системе высшего и послевузовского профессионального образования. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2012; № 4: 185 – 188.
3. Изаак С.И., Исаев Р.А. *Теория организации*: электронное учебное пособие. Москва: Информрегистр, 2012.
4. Кларк Э. *Дистанционное обучение: способ преуспеть*. Available at: http: // www. bolero.ru
5. Халиков А.А., Мусамедова К.А. *Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях*. Ростов-на-Дону, 2013: 458 – 461.
6. Халиков А.А., Сержанова Ж.Т. *Основные требования к информационно-поисковой системе для организации дистанционного обучения*. Ташкент, 2011.
7. *Школа вернется в форму*. Available at: https://rg.ru/2020/04/28/matvienko-perehoda-na-postoiannoe-distancionnoe-obuchenie-ne-budet.html
8. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентноспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; № 1 (19): 230 – 232.
9. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
10. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Blohovcova G.G., Volohatyh A.S. Perspektivy razvitiya distancionnogo obrazovaniya, preimuschestva i nedostatki. *Simvol nauki*. 2016; № 10: 120.
2. Izaak S.I., Isaev R.A. Informacionnye tehnologii v obuchenii sportsmenovinvalidov v sisteme vysshego i poslevuzovskogo professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2012; № 4: 185 – 188.
3. Izaak S.I., Isaev R.A. *Teoriya organizacii*: `elektronnoe uchebnoe posobie. Moskva: Informregistr, 2012.
4. Klark `E. *Distancionnoe obuchenie: sposob preuspet'*. Available at: http: // www. bolero.ru
5. Halikov A.A., Musamedova K.A. *Analiz metodov distancionnogo obucheniya i vnedreniya distancionnogo obucheniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Rostov-na-Donu, 2013: 458 – 461.
6. Halikov A.A., Serzhanova Zh.T. *Osnovnye trebovaniya k informacionno-poiskovoj sisteme dlya organizacii distancionnogo obucheniya*. Tashkent, 2011.
7. *Shkola vernetsya v formu*. Available at: https://rg.ru/2020/04/28/matvienko-perehoda-na-postoiannoe-distancionnoe-obuchenie-ne-budet.html
8. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovanie intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentnosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; № 1 (19): 230 – 232.
9. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
10. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-81-83

Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Organization of Law Enforcement Activities of the North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*
Azhiev M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: agiaiv@mail.ru*
Akbulatova L.A., *teacher, Department of Physical Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

REFLEXIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION FOR FORMING PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHER. The article discusses a concept of "reflexive educational environment of a university" as a condition for the formation of a teacher's professional culture. It is concluded that the creation of a reflective environment in the educational process of the university allows to guide students in a specially created and properly organized reflection of educational and professional activities in accordance with its comparisons with real professional practice. Creating a reflective environment in the academic process of the university allows to form a professional orientation in students, to promote the formation of values, professional positions in accordance with the requirements of the new educational paradigm. The reflexive environment helps to enhance the overall activity not only of personal experience, but also of the experience of other participants, presenting us as a function of reflection in interaction and cooperation. The success of the teacher-student's partnership depends on the teacher's ability to level the status barriers and encourage the student to engage in productive dialogue.

Key words: **reflection, reflexive educational environment, university, professional culture, teacher.**

Р.А. Кучмезов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*
М.В. Ажиев, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: agiaiv@mail.ru*
Л.А. Акбулатова, **преп.**, *ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: 89286910015@mail.ru*

РЕФЛЕКСИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье рассмотрено понятие «рефлексивно-образовательная среда вуза» как условие формирования профессиональной культуры педагога. Сделан вывод о том, что создание рефлексивной среды в учебном процессе вуза позволяет направлять студентов в специальным образом созданной и правильно организованной рефлексии учебно-профессиональной деятельности в соответствии с сопоставлениями ее с реальной профессиональной практикой. Создание рефлексивной среды в учебном процессе вуза помогает формировать у студентов профессиональную направленность, способствовать развитию ценностных ориентаций, профессиональных позиций в соответствии с требованиями новой образовательной парадигмы. Рефлексивная среда способствует активизации общей деятельности не только личного опыта, но и опыта других участников, выступая как функция рефлексии во взаимодействии и кооперации. Успешность партнерской деятельности преподавателя и студента зависит от умения педагога нивелировать статусные барьеры, поощрять студента к продуктивному диалогу.

Ключевые слова: **рефлексия, рефлексивно-образовательная среда, вуз, профессиональная культура, педагог.**

Рефлексивно-образовательная среда способствует развитию культуры педагогической деятельности преподавателя вуза. Умение анализировать свою работу с целью повышения ее эффективности на сегодняшний день приобретает особую значимость. Профессиональный самоанализ педагога высшей школы невозможен без развитых знаний по применению методов рефлексии. Рефлексия способствует дальнейшему саморазвитию, самосовершенствованию личности. Образовательная программа уже не один год ставит перед собой цель по созданию рефлексивно-образовательной среды. Формирование у педагога рефлексивных умений и способностей является приоритетной задачей образовательной программы подготовки, а также переподготовки педагогов во всем мире. Рефлексивно-образовательная среда служит фактором развития личности педагога, а также способствует формированию культуры педагогической деятельности. Благодаря рефлексивно-образовательной среде в высшей школе и развитых рефлексивных умений у педагога создаются условия для студентов, ко-

торые позволяют направлять их к специально организованному отражению своей профессиональной деятельности в соответствии с реальной профессиональной практикой, что способствует осознанию их способности к передаче рефлексивного опыта в профессиональной среде.

По мнению известного философа Платона, рефлексия – это благоразумие человека, которое и есть познание самого себя. Аристотель же рассматривал рефлексию как некий атрибут священного разума, который представляет самого себя в качестве предмета и поэтому обнаруживает сходство мысли и мыслимого, предмета и знания. Согласно мысли Сократа о «рефлексии», предметом знания выступает лишь то, что уже знакомо и исследовано. Именно Сократ впервые выдвинул проблему рефлексии. Д. Локк расширяет понятие «рефлексия», считая, что это деятельность не только нашего ума, но и чувства, именно оно, по мнению автора, могут быть источником рефлексии человека. Например, желание познавать, рассуждать, верить, сомневаться – это все и может послужить источником действия для нашего разума.

По мнению Канта, «рефлексия» – это исследование познавательных способностей и знаний и, в свою очередь, этот фактор является неотъемлемым свойством «рефлексирующей способности», когда под общее подводится частное, то данное свойство суждения необходимо, если дано только частное, а общее же надо найти. Понятия образовываются с помощью развитых рефлексивных умений [1].

Проблема рефлексивной среды в последние годы достаточно активно рассматривается учеными. Рефлексивную среду Л.Б. Соколова описывает как неуправляемую внешнюю систему, поскольку рефлексивные механизмы обусловливаются процессами самоосознания и саморегуляции, следовательно, развитие рефлексивной среды не может обеспечиваться напрямую внешними средствами, а только проходить сквозь «усиления – ослабления» рефлексивных функций, через создание условий для их мотивации [2].

Интерес ученых к проблеме рефлексивной среды является достаточно высоким. Следует отметить, что понятие «рефлексивно-образовательная среда» в науке исследовано недостаточно, однако оценка его значимости для подготовки современных специалистов определяется одной из центральных проблем педагогических исследований. А.А. Бизяева и А.А. Тюков [3] выделяет особенности рефлексивно-образовательной среды: соразмерность развивающейся среды личности; субъектность педагога и студента; социальный характер организации; наличие внутренних противоречий; совокупность внутренних и внешних условий; культурная ответственность, в соответствии с которой студент и педагог имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии с личной направленностью в развитии; выбор учебных методик, направленных не на содержание, а на деятельность педагога и студента; креативность и содействие изысканию в деятельности субъектов (в том числе педагогической деятельности). Кроме того, автором подчеркивается, что и педагог, и студент выступают в рамках рефлексивной среды субъектами, которые могут вынести из него лишь то, что им необходимо, а значит, каждый из них имеет возможность изменять образовательную среду, вносить в него то новое, что сформировалось в результате рефлексии.

В.А. Кривошев и И.С. Семенов [4] под рефлексивно-образовательной средой понимают совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогической деятельности, то есть возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, возникает представление о себе как о личности и профессионале. С наличием проблемно-конфликтной ситуации связывает «рефлексивную среду» С.Ю. Степанова [5], отмечая при этом, что основным процессом ее решения является мышление. Автор выделяет также и другие выявления рефлексивной среды: в деятельности; в общении – отношения, определяющие доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя. В исследовании К.Л. Вазина и Г.С. Сухобской «рефлексивная среда» рассматривается в соответствии с учебной самостоятельной деятельностью в образовательном процессе. Такой подход к представлению об этой среде коррелирует с мыслью Б.З. Вульфа [6] о том, что лишь при присутствии внутренней сознательной готовности к рефлексии субъект обучения будет целенаправленно и самостоятельно проявлять рефлексивные способности и использовать рефлексивные умения для анализа профессиональной деятельности. Итак, авторы едины в том, что рефлективность как качество наиболее активно формируется в процессе самостоятельной деятельности.

Итак, анализ авторских определений понятия «рефлексивно-образовательная среда» позволяет акцентировать внимание на таких его особенностях, как наличие осознанной потребности в рефлексивном процессе и результатов деятельности как у преподавателя, так и у студента; стимулирование субъектов среды к самоизменению в соответствии с погружением в контекстные учебно-профессиональные ситуации; кооперативность в приобретении и передаче опыта; высокий уровень комфорта при обучении.

Основываясь на различных научных подходах к определению особенностей рефлексивной среды вуза, выделяется авторское видение: наличие осознанной потребности в процессе рефлексии и результатах деятельности как преподавателя, так и студента; стимулирование субъектов среды к самосовершенствованию в соответствии с погружением в контекстные учебные и профессиональные ситуации; сотрудничество в приобретении и передаче опыта; высокий уровень комфорта при обучении – все вышеперечисленное является неотъемлемой частью для создания рефлексивно-образовательной среды вуза.

Рефлексивная среда позволяет изменить классическое знание и направленность процесса обучения, согласно которому студенты имеют дело не с содержанием профессиональной деятельности, а с содержанием дисциплин. По этой причине педагог, начиная свою профессиональную деятельность, «на несколько лет проваливается в «яму адаптации». Исходя из этого, можно определить факторы, подавляющие рефлексию в процессе обучения: установка на знание безотносительно к практической профессиональной деятельности; воплощение идеологии культа источников знаний без допущения идей сомнения; идеология нормы, неприятные чувства и нежелание возможности ее пересмотра. Именно некритическое отношение к норме можно считать основой антирефлексивности, поскольку идеология нормативности заставляет человека в процессе деятельности не мыслить, исследовать, а искать правильный ответ из тех, что были предоставлены различными авторитетными источниками. В то же время рефлексивная среда развивает свободу мысли и деятельности преподавателя высшей школы, предоставляет условия для рефлексии нормы познавательной, а затем профессиональной деятельности. Следовательно, реализация принципа свободы в рефлексивной учебно-познавательной среде является одним из условий профессионального становления педагога высшей школы. Поскольку любая среда создается в соответствии с целями взаимодействия его участников, субъектами учебно-познавательного процесса рефлексивная среда является для студента и преподавателя необходимым условием развития способностей студента, если есть контакт с преподавателем на основе специально созданного творческого климата, социального или научного в вузе. Создание преподавателем рефлексивной среды напрямую связано с насыщением информационного пространства вокруг студента рефлексивным содержанием в виде неструктурированного потока фактов и создания момента онтологического переживания действительности в различных его формах, благодаря чему происходит рефлексивное осмысление, напряжение и расслабление. Студент, который находится в рефлексивной среде, вынужден создавать связи, которые бы могли способствовать его выведению из проблемной ситуации. Итак, считаем, что рефлексивная среда должна быть информационно избыточной, поскольку избыточность и недостаточность способствуют неоднородности среды, что становится условием рефлексивного развития личности.

Содержание рефлексивной среды высшей школы обусловливается методами изучения профессиональной реальности с акцентом на ее современность, а также информацией о сути процесса рефлексии согласно определенным субъектам, объектам и процессам профессиональной деятельности. Для рефлексивной среды характерным является выделение рефлексивного компонента из внутреннего мира субъекта и культуры, с которой субъект взаимодействует. С одной стороны, внутренний мир человека противостоит внешней культуре, с другой, эта культура является источником развития и изменения содержания внутренних представлений личности. Таким образом, рефлексивная среда способствует актуализации приобретенных образцов самосознания и поведения и созданию новых через их творческое осознание и самореализацию. Собственно, в этом и проявляется механизм развертывания рефлексивной среды, придания ему процессуального характера. Проблемы реализации средового подхода, связанного с феноменом рефлексивно-контекстной образовательной среды, представлены в исследовании Ю.Н. Кулюткина и Г П. Щедровицкого [7]. Они актуализируют внимание на многоуровневой педагогически организованной системе условий и возможностей, а также средствах образования, обеспечивающих внедрение профессионального контекста в систему подготовки специалистов. В условиях такой среды, по мнению авторов, человек одновременно выступает ее продуктом и творцом, а трансформация учебной деятельности в профессиональную происходит наиболее активным способом. Исследователь определяет фазы формирования данного типа образовательной среды: адаптации будущего специалиста к условиям среды и активного влияния на среду. Интересным является также мнение авторов относительно характеристик рефлексивно-контекстной среды, среди которых выделяются: иммерсивность (от англ. immersion «погружение»), представляемая как иллюзия нахождения во взаимодействии со средой, приближающейся к реальной, то есть в приближении условий среды к будущей профессиональной деятельности; присутствие, что в общем смысле отражает опыт человека находиться в одном месте окружающей среды, в то же время физически находясь в другом месте (в контекстно-рефлексивной среде присутствие определяет ощущение нахождения в профессиональной среде непосредственно при физическом пребывании в учебной аудитории); интерактивность – степень, в которой возможно участие пользователей в изменении и формировании содержания среды, в отношениях личности и среды, которые являются субъектами в отношении друг к другу, что дает возможность среде расширяться и обогащаться, тем самым образуя профессиональный контекст становления педагогов. Следовательно, рефлексивная среда определяет процесс овладения рефлексивной культурой, способной становиться значимой для субъекта через обретение необходимой для профессионального качества критичности.

Следствием создания рефлексивной среды становится систематическая активизация различных типов и видов рефлексии. Так, интеллектуальная и личностная рефлексия проявляется и формирует личностную позицию в процессе решения учебно-профессиональных задач в условиях стресса (например, дефи-

цита времени), когда выход из ситуации становится возможным только благодаря личностной мобилизации в виде активной рефлексии, противоречий между стереотипами опыта и требованиями ситуации. Перспективный вид личностной рефлексии диалогического обсуждения эталонных схем выступает, когда рефлексия позволяет соотносить собственный опыт инновационной деятельности в профессии с научными представлениями о развития отрасли или отдельных ее составляющих. Ретроспективный вид личностной рефлексии активизируется в процессе самоотчета согласно принятому решению. Однако при этом следует обращать внимание студентов на актуализацию не только ошибок, но и ситуаций собственного успеха, мотивировать их и предостерегать от снижения самооценки.

Таким образом, создание рефлексивной среды в учебном процессе вуза позволяет формировать у студентов профессиональную направленность, способствует формированию ценностных ориентаций, профессиональных позиций в соответствии с требованиями новой образовательной парадигмы. Тем самым происходит осознание возможности переноса рефлексивного опыта в профессиональную сферу. В создании рефлексивной среды активной силой должен выступать преподаватель, он должен быть способным активизировать рефлексивно-инновационные процессы в мышлении, общении, деятельности студентов через активизацию собственных рефлексивных позиций; знакомить студентов со способами рефлексии разных видов учебно-профессиональной деятельности, в частности классической лекции, которая становится основой для генерирования инновационных идей без боязни критики и наказания за ошибку. При этом успешность партнерской деятельности преподавателя и студента зависит от умения педагога нивелировать статусные барьеры, поощрять студента к продуктивному диалогу. Рефлексивная среда способствует активизации общей деятельности не только личного опыта, но и опыта других участников, выступая перед нами как функция рефлексии во взаимодействии и кооперации.

Библиографический список

1. Кант И. *Критика чистого разума*. Санкт-Петербург, 2005.
2. Соколова Л.Б. *Становление культуры педагогической деятельности учителя*: монография. Оренбург, 2014.
3. Тюков А.А. *Фундаментальные законы образования человека*. Рига, 2017.
4. Семёнов И.Н. *Духовность и рефлексивность в становлении профессионала*. Тамбов, 2017.
5. Степанов В.А. *Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности будущего учителя*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2007.
6. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. *Педагогика рефлексии*. Москва, 2009.
7. Кулюткин Ю.К., Муштавинская И.В. *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия*. Санкт-Петербург, 2012.

References

1. Kant I. *Kritika chistogo razuma*. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Sokolova L.B. *Stanovlenie kul'tury pedagogicheskoj deyatel'nosti uchitelya*: monografiya. Orenburg, 2014.
3. Tyukov A.A. *Fundamental'nye zakony obrazovaniya cheloveka*. Riga, 2017.
4. Semenov I.N. *Duhovnost' i refleksivnost' v stanovlenii professionala*. Tambov, 2017.
5. Stepanov V.A. *Pedagogicheskaya issledovatel'skaya refleksiya v sisteme formirovaniya samoocenochnoj deyatel'nosti buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
6. Vul'fov B.Z., Har'kin V.N. *Pedagogika refleksii*. Moskva, 2009.
7. Kulyutkin Yu.K., Mushtavinskaya I.V. *Obrazovatel'nye tehnologii i pedagogicheskaya refleksiya*. Sankt-Peterburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.10.20

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-83-86

Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Educational Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

Sklyarova O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Educational Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

FEATURES OF DIGITALIZATION PROCESS IN RUSSIAN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article discusses features of transition of military universities to digital education, analyzes the current state of the infocommunication professionally-oriented environment development of a military educational institution within the framework of digitalization of military education. It is shown that the goal of the strategy of military educational institutions digitalization is to solve the problem of further development of the mixed education principles, to achieve meaningful and personalized professional and personal training of cadets and post-graduate student within the developing educational and material base of military educational institution. The article presents the dynamics of training and material base development on the example of the Air Force Academy in Voronezh. The authors conclude that the ministry of defense's approach in the transformation of military education provides a guaranteed reduction in the risks of digitalization of educational programs in military specialties and specializations in the process of forming the professional and personal competences of future military specialists to independent activities in the troops on the basis of the gradual development of the training and material base.

Key words: **digitalization, digital educational environment, infocommunication professionally-oriented environment, military education, military educational institutions.**

Т.В. Ларина*, д-р пед. наук, зав. каф., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

О.Н. Склярова*, канд. пед. наук, доц., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ

В статье рассматриваются особенности перехода военных вузов на цифровое образование, анализируется современное состояние развития инфокоммуникационной профессионально ориентированной среды военно-учебного заведения в рамках цифровизации военного образования. Показано, что целью стратегии цифровизации военно-учебных заведений является решение задачи по дальнейшему развитию принципов смешанного обучения, достижению содержательного и персонифицированного профессионально-личностного обучения курсантов и слушателей в рамках развивающейся учебно-материальной базы военных вузов. Представлена динамика развития учебно-материальной базы на примере Военно-воздушной академии г. Воронежа.

Ключевые слова: **цифровизация, цифровая образовательная среда, инфокоммуникационная профессионально ориентированная среда, военное образование, военно-учебные заведения.**

Развитие Вооруженных Сил Российской Федерации в интересах национальной безопасности страны требует дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки выпускников военных вузов к самостоятельной деятельности в качестве будущих военных специалистов. Поставленная задача предопределяет приоритетность поэтапного формирования профессионально-личностной компетентности курсанта в период его обучения, которая базируется на становлении его самостоятельной деятельности. При этом центральное место в образовательном процессе военного вуза должна занимать стратегия

опережающей подготовки таких кадров, основу которой составляет интенсификация учебного процесса. В целом процесс обучения в военном вузе направлен на познание профессии будущих военных специалистов. В 2016 году был дан старт реализации приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [1]. Он направлен на создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [2] фактически определяет пространственный вектор совершенствования и развития инфокоммуникационной профессионально-образовательной среды военного вуза, позволяющего формализовать концептуальную модель самостоятельной деятельности будущих военных специалистов и обеспечить интенсификацию процесса подготовки высококвалифицированных профессиональных военных кадров [1].

Формирование инфокоммуникационной профессионально ориентированной среды военно-учебного заведения в рамках цифровизации военного образования предопределяет некоторый экономический базис, который формируется в рамках бюджета страны. Военно-учебные заведения России относятся к категории казенных организаций, что ограничивает поступление финансовых ресурсов вне государственного бюджета, выделяемого для Министерства обороны. Поэтому прогнозирование направлений развития инфокоммуникационной профессионально ориентированной среды и тенденций содержания технологических изменений невозможно без анализа динамики фактического состояния соответствующей учебно-материальной базы военных вузов России и экономических форм цифровизации.

Российская система образования традиционно является консервативным социальным институтом со временем интеграции. Это позволяет избежать серьезных просчетов при ее трансформации, связанных с переходом на новые образовательные стандарты. Тренды обновления системы военного образования однозначно связаны с развитием экономики страны и вопросами ее безопасности. Решение их прогностической составляющей на современном этапе достигается за счет реализуемых в вузах страны вариаций инновационных подходов. Многообразие инновационных подходов позволяет в рамках нормального распределения трендов находить рациональные составляющие дальнейшего развития образовательных структур в рамках национальной программы цифровизации. Общепринято считать, что границ цифровизации практически не существует. Это вызывает определенную обеспокоенность государственных образовательных структур, в том числе и МО РФ. Обладать критериальными составляющими данного процесса призвана разработанная Концепция развития управления и регулирования в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [4].

Следует отметить, что Министерство обороны РФ сумело предвидеть данное положение и предприняло шаги к реформированию военного профессионального образования путем интеграции родственных военно-учебных заведений. Так, например, Военно-воздушная академия имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина объединила профильные военные вузы Иркутска, Ставрополя и Воронежа, дислоцируясь в г. Воронеже. Возросший суммарный педагогический и научный потенциал новой академии позволил более эффективно использовать значительно обновленную творческую энергию профессорско-преподавательского состава, условия и возможности для раскрытия талантов курсантов и слушателей в процессе их самореализации. Практически переходный процесс обновления новой образовательной структуры закончился в год столетия образования Военно-воздушной академии. Академия подтвердила свой высокий статус достижениями в педагогическом и научном плане, занимая лидирующие позиции в министерстве на протяжении ряда последних лет. Тем не менее современные темпы развития оборонного потенциала страны определяют необходимость поиска новых современных практик для развития образовательных программ в интересах подготовки высококвалифицированных военных кадров, обладающих профессионально-личностными компетенциями. Однако это не обнуляет в образовательном процессе принципы смешанного обучения в военном вузе интегрированного типа. На наш взгляд, наоборот, цифровизация образовательных технологий позволит углубить персонализацию обучения, возможность более широкого выбора курсантами вариативных индивидуальных траекторий, направленных на достижение гарантированного уровня обучения, формирования профессионально-личностных компетенций. Психологи и педагоги считают, что именно личностный контакт педагога и курсанта позволяет строить самые эффективные «субъект-субъектные» отношения [5].

Для исключения ошибок в ходе развития цифровизации высшего военного образования, связанных с внедрением моделей дешевого и некачественного контента, характерного для начального этапа цифровизации образовательных структур за рубежом, Министерством обороны России определена стратегия цифровизации военно-учебных заведений. Целью данной стратегии является решение задачи по дальнейшему развитию принципов смешанного обучения, достижению содержательного и, с гарантированным качеством, персонифицированного профессионально-личностного обучения курсантов и слушателей в рамках развивающейся учебно-материальной базы военных вузов. На наш взгляд, именно смешанное обучение наиболее приемлемо в военно-учебных заведениях страны и имеет перспективу дальнейшего развития. Это определяется прежде всего спецификой подготовки будущих военных специалистов, призванных использовать в служебной профессионально-личностной деятельности знания закрытого характера, приобретенные навыки и умения, способности учитывать проявление психологических факторов военной среды.

Данный подход позволяет наиболее эффективно использовать психологическую составляющую процесса профессионального обучения курсантов за счет вовлечения в этот процесс психофизической составляющей педагога и курсанта [6]. Опрос преподавателей академии позволил установить, что эмоциональный настрой преподавателя, поддержанный многообразием новых информационных технологий, способами работы с информацией и формами ее организации в сформированной инфокоммуникационной профессионально ориентированной среде военного вуза, позволяет повысить усвоение учебного материала по техническим дисциплинам более чем на 25% за счет обратной реакции курсанта. Вполне понятно, что это не предел. Перспектива определяется совершенствованием профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава академии с учетом цифровизации развивающейся учебно-материальной базы военных вузов.

Очевидно, что создание такой учебно-материальной базы потребует значительных первоначальных капитальных вложений в ее инфраструктуру: создание локальных информационных сетей, снабженных современной вычислительной техникой и обеспечивающих ее масштабируемость; наличие профессионального программного обеспечения и специальной службы поддержки информационных сетей с возможностью выхода в межвузовское информационное пространство; формирование электронных библиотек с образовательными материалами по всем специальностям обучения, в том числе создание современных электронных учебников и учебных пособий, онлайн-курсов и методических материалов. Интересно, что международная и российская практика университетов в деле создания онлайн-курсов по целевому предназначению рассматривает два их вида. С одной стороны, это массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), которые доступны всем заинтересованным лицам, а с другой стороны – закрытые онлайн-курсы (SPOC), ориентированные на строго ограниченный профессиональный круг лиц. Портал Министерства науки и высшего образования РФ «Современная цифровая образовательная среда РФ» в настоящее время обеспечивает в открытом доступе 15 500 онлайн-курсов 73 ведущих вузов страны с использованием 44 отечественных платформ [7]. Данные по закрытым онлайн-курсам в открытой печати отсутствуют. При этом если для открытых онлайн-курсов доступны интернет-ресурсы, то для курсов вида SPOC имеют место проблемы с их целевым распространением.

В МО РФ эту задачу возлагают на специальные закрытые информационные каналы с кодированием как наземного типа, так и спутниковые. Развитие таких каналов требует серьезных капитальных финансовых вложений. При этом задача универсальной доступности контента в таких сетях решается путем внедрения соответствующих технических требований, в частности использования программ SunRavBookOffice и SunRavTestOfficePro. К особенностям следует отнести: интуитивность навигации, обеспечивающей быстрый поиск требуемой информации, мгновенный переход к новой теме или учебному вопросу; возможность фиксирования курсанта в образовательном пространстве контента; наличие двустороннего сетевого взаимодействия преподавателя и курсанта т.п. При построении моделей «цифрового» контента следует реализовывать принципы, приведенные на рис. 1. Они дифференцированы на три группы, объединенных признаком однотипности, и интуитивно понятны.

Динамика развития учебно-материальной базы. Рассмотрим динамику поступления оргтехники (ПЭВМ, ноутбук, нетбук, мультимедиа проектор, принтер, сканер, МФУ) в вузах МО РФ за последнее десятилетие на примере Военно-воздушной академии. Статистическая информация о поступлении оргтехники представлена гистограммами распределения, а линии тренда отражают ее динамику.

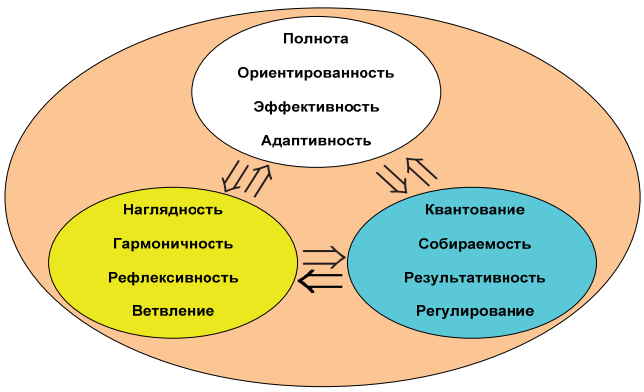


Рис. 1. Принципы реализации модели «цифрового» контента

Формирование инфокоммуникационной профессионально ориентированной среды военно-учебного заведения невозможно без соответствующего ин-

струментария в виде персональных вычислительных средств: ПЭВМ, ноутбуков и нетбуков (рис. 2).

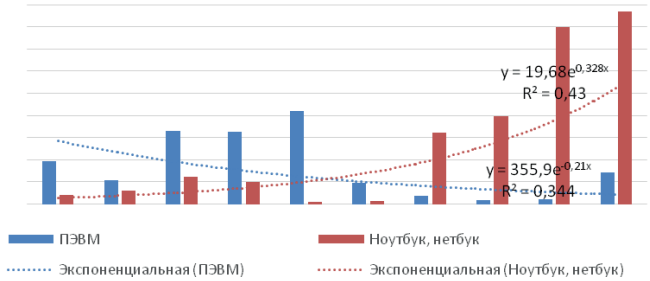


Рис. 2. Поступление оргтехники: ПЭВМ, ноутбук, нетбук

Поступление средств вычислительной техники в первой половине исходного десятилетия ознаменовано доминирующим наличием персональных компьютеров (ПЭВМ), основное предназначение которых – создание развернутой сети компьютерных классов на каждой кафедре академии. Фактически, на начало 2015 года каждый кафедральный компьютерный класс был оснащен 10 – 15 стационарными ПЭВМ. На профилирующих кафедрах академии по согласованию с руководством были созданы по два компьютерных класса. Кроме этого, и преподавательский состав был полностью обеспечен соответствующими вычислительными средствами, что дало мощнейший толчок в освоении профессорско-преподавательским составом новейших IT-технологий, разработки электронного контента учебных дисциплин созданием электронных учебных пособий и учебников, различных презентаций. Дальнейшее оснащение учебных аудиторий и специализированных классов средствами вычислительной техники, мультимедийными проекторами и электронными досками определили высокую динамику процесса внедрения IT-технологий в учебный процесс. Интеграция средств вычислительной техники в рамках единого информационного пространства вуза определила новый, качественный скачок и начало процесса цифровизации военного образования в целом. Для организации выхода постоянного и переменного состава академии в интернет-пространство были открыты специализированные абонентские пункты, доступ к которым регламентируется соответствующим руководящими документами МО РФ.

Следует отметить, что параллельно в военные вузы поступали ноутбуки. На них возлагалась дополнительная задача по внедрению новейших IT-технологий в образовательный процесс, где аудиторный фонд не в полной мере был укомплектован стационарными ПЭВМ. Как видно из анализа статистического распределения, линия тренда для ПЭВМ носит убывающий экспоненциальный характер. Начиная с 2015 года, возросли поставки ноутбуков и нетбуков. Линия тренда для этой группы средств вычислительной техники носит возрастающий экспоненциальный характер. Следует отметить, что за последние три года сильно увеличились поставки в военные вузы страны нетбуков с операционной системой LINUX. Активизация поставок таких мобильных средств вычислительной техники направлена на дальнейшее развитие информационных систем военно-учебных заведений. Такой подход позволил факультетам обеспечить курсантов выпускных курсов персональными вычислительными средствами при разработке выпускных квалификационных работ. Это определило в академии новый качественный уровень учебного процесса – формирование инфокоммуникационной профессионально ориентированной среды, реализующей модульность, гибкость и адаптируемость, интегрируемость и асинхронность, массовость и возможность индивидуализации обучения, а также самостоятельную деятельность курсантов и слушателей по всем специальностям и специализациям. Формирование качественной стороны смешанных форм обучения в военно-учебном заведении призваны обеспечить устройства типа мультимедийных систем, сканеров, принтеров и МФУ (рис. 3).

В начале анализируемого десятилетия количество мультимедийных систем было критическим, что и определило высокий уровень их поставок. Это был этап широкого внедрения новых IT-технологий в образовательный процесс военных вузов. По мере укомплектованности аудиторного фонда академии тренд поставок мультимедийных систем носит убывающий характер. Отдельные выбросы в статистике поставок за последние три года связаны с развитием учебно-материальной базы академии и вводом в строй новых аудиторных фондов. Формирование учебно-методических комплексов в рамках учебного процесса академии возложено на специфическую технику – принтеры, сканеры и МФУ. Очевидно, что внутренний документооборот военного вуза в целом возможен в рамках его информационно-коммуникационных сетей. Однако, учитывая специфику дислокации военно-учебных заведений, многоплановость и возможную удаленность учебных территорий, передача информации ограниченного доступа по открытым информационно-коммуникационным сетям недопустима. Кроме того, организация образовательного процесса в период военных действий невозможна без наличия твердых копий соответствующих документов. Как видно из анализа динамики поставок техники копирования и размножения документов, тренд носит убывающий характер. Это связано с тем, что поставки сетевых устройств такого типа резко уменьшились из-за снижения потребности в них в связи с достаточной укомплектованностью кафедр и подразделений академии.

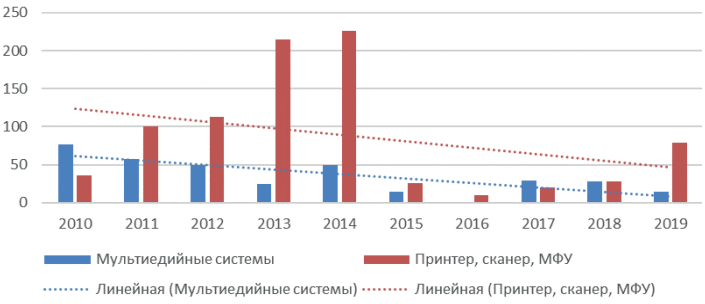


Рис. 3. Поступление оргтехники: мультимедийные системы, сканер, принтер, МФУ

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Реализуемый Министерством обороны подход в трансформации военного образования обеспечивает гарантированное снижение рисков цифровизации образовательных программ по военным специальностям и специализациям в процессе формирования профессионально-личностных компетенций будущих военных специалистов к самостоятельной деятельности в войсках на основе поэтапного развития учебно-материальной базы.

2. Военное образование в России устойчиво и целенаправленно трансформируется по пути дальнейшего внедрения электронного обучения и новейших информационных технологий в рамках цифровизации развивающей учебно-материальной базы военных вузов и совершенствования профессиональной переподготовки профессорско-преподавательских кадров.

3. На ближайшее время следует прогнозировать дальнейшее развитие смешанной системы обучения в военно-учебных заведениях страны, основанной на трансформации характера межличностных коммуникаций на уровне субъект-субъектных отношений в образовательном процессе между преподавателем и курсантом и проявления психологических факторов военной среды.

Библиографический список

1. *Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации*. Приоритетный проект (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол № 9 от 25.10.2016). Available at: http://ivo.garant.ru/#/doclist/13665
2. *Цифровая экономика Российской Федерации*. Национальная программа, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р. Available at: https://base.garant.ru/71734878
3. Склярова О.Н. Концептуальная модель проектирования самостоятельной деятельности будущих военных специалистов в условиях инфокоммуникационной профессионально-образовательной среды. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2018; № 2: 88 – 92.
4. *О системе управления реализацией программы «Цифровая экономика Российской Федерации»*. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 августа 2017 г. № 1030. Available at: http://base.garant.ru/71755404
5. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*: учебное пособие. Москва, 2002.
6. Ларина Т.В., Неровная Н.А., Калгина Е.А. Повышение качества обучения курсантов военных вузов с учетом гендерного подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 252 – 254.
7. *Современная цифровая образовательная среда в РФ*. Портал Министерства науки и высшего образования РФ. Available at: https://online.edu.ru/public/promo

References

1. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii*. Prioritetnyj proekt (utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam, protokol № 9 ot 25.10.2016). Available at: http://ivo.garant.ru/#/doclist/13665
2. *Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii*. Nacional'naya programma, utverzhdennaya rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r. Available at: https://base.garant.ru/71734878

3. Sklyarova O.N. Konceptual'naya model' proektirovaniya samostoyatel'noj deyatel'nosti buduschih voennyh specialistov v usloviyah infokommunikacionnoj professional'no-obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018; № 2: 88 – 92.
4. *O sisteme upravleniya realizaciej programmy «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii».* Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 avgusta 2017 g. № 1030. Available at: http://base.garant.ru/71755404
5. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
6. Larina T.V., Nerovnaya N.A., Kalgina E.A. Povyshenie kachestva obucheniya kursantov voennyh vuzov s uchetom gendernogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 252 – 254.
7. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF*. Portal Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF. Available at: https://online.edu.ru/public/promo

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-86-88

Madaev U.M., *postgraduate, Department of Decorative and Applied Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

CREATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN FORMATION WITH USING DECORATIVE AND APPLIED ARTS. The article examines various aspects of primary school children creative activity organization process with using decorative and applied arts. The first part of the article examines the state of modern Russian society and, in particular, the system of primary general education, on the basis of which it is concluded that there is a need for a wider arts and crafts introduction in the primary schools educational process. Special attention is paid to the development of this aspect of the educational process in the Republic of Dagestan. Its cultural environment can provide a wealth of material for study. The researchers study a set of pedagogical conditions that make it possible to effectively primary school students development by with decorative and applied arts. The process of studying decorative and applied arts is considered as introducing younger students to the universal through the national.

Key words: **decorative and applied arts, formation of creative activity, primary school students, art lessons in primary school.**

У.М. Мадаев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В настоящей статье подвергаются рассмотрению различные аспекты процесса организации творческой деятельности младших школьников с использованием декоративно-прикладного искусства. В первой её части исследуется состояние современного российского общества, в частности системы начального общего образования, на основании чего делается вывод о необходимости более широкого внедрения занятий декоративно-прикладным искусством в образовательный и воспитательный процесс начальной школы. Особое внимание уделяется развитию данного аспекта образовательно-воспитательного процесса в Республике Дагестан, культурная среда которой может предоставить богатейший материал для изучения. Далее исследуется комплекс педагогических условий, делающих возможным эффективное развитие творческой сферы учащихся начальной школы средствами декоративно-прикладного искусства. Процесс изучения декоративно-прикладного искусства рассматривается как приобщение младших школьников к общечеловеческим ценностям через национальные.

Ключевые слова: **декоративно-прикладное искусство, формирование творческой деятельности, младшие школьники, уроки изобразительного искусства в начальной школе.**

В русле метаморфоз, на протяжении последних трёх десятилетий фиксирующихся в системе современного отечественного образования, особую актуальность приобретает развитие всесторонней творческой личности [1 – 15]. Для современной стадии развития российского социума, как известно, характерен плюрализм социальных ориентиров. Подобная разноречивость представлений об окружающей общественной и культурной действительности сочетается с доступом к практически неограниченным объёмам информации, порождающим иллюзию осведомлённости у современных учащихся начальной школы. Охарактеризованная тенденция делает весьма актуальными педагогические поиски цельности и различные формы упорядочения наличествующих у ребёнка знаний [7]. С учётом подобных факторов у современного педагога начальной школы возникает необходимость обратиться к историческому прошлому. Это помогает осмыслить педагогический процесс в сложной взаимосвязи и взаимовлиянии особенностей современного этапа развития образования и тенденций прошлых лет, которые внесли свой достойный вклад в становление отечественной системы образования [2].

В такой обстановке изучение проблем приобщения школьников, в т.ч. младших, к культуре, к произведениям декоративно-прикладного искусства приобретает определённую важность [6; 10; 11; 13; 14]. При этом достаточно остро встают вопросы, касающиеся влияния декоративно-прикладного искусства на развитие художественного творчества учащихся, а также привития школьникам желания приобщиться к национальной художественной культуре.

В свою очередь, одним из наиболее эффективных путей достижения данного личностного результата является изучение народного искусства. Инновационность и традиционность, креативность и устремленность в перспективу развития делают этот феномен важной составляющей социальной и культурной жизни современного общества (табл. 1.) [4, с. 45].

Изучение декоративно-прикладного искусства, в т.ч. на ступени начального общего образования, будет способствовать расширению и дальнейшему развитию у учащихся духовных потребностей, а также будет закладывать основы художественных представлений о народном фольклоре, художественных традициях своего народа [14].

Изучение декоративно-прикладного искусства также способствует развитию у учащихся младшей школы нравственности и морали, патриотизма и гражданственности. Приобщение к народной художественной культуре благотворно действует на процесс формирования морально-нравственных качеств. В этой связи вполне закономерным выглядят высказывания ряда авторов об огромном воспитательном потенциале народного декоративно-прикладного искусства в процессе формирования личности младшего школьника [13].

Таблица 1

Роль декоративно-прикладного искусства в жизни современного общества

Функции декоративно-прикладного искусства	Краткая характеристика функций
Историко-социальная	Представляя собой продукт социально-исторического развития, народное творчество связано с известным слоем культурных традиций
Интеграция в окружающую среду	По мере сближения мастера декоративно-прикладного искусства с природной средой ему становится ближе коллективный опыт хранения традиций, в его творчестве ярче и сильнее выражается народный характер
Бытовая	Важной составляющей декоративно-прикладного искусства является его функциональная составляющая, также обусловливающая необходимость его произведений [10]

При этом приходится констатировать, что в современной системе начального общего образования образовательный и воспитательный потенциал народного декоративно-прикладного искусства реализуется недостаточно [6, с. 76]. Прежде всего, это объясняется отсутствием целенаправленного использования декоративно-прикладного искусства в целях организации творческой деятельности младших школьников. Следовательно, необходимо расширять использование декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе. При этом необходимо учитывать «гармоничное сочетание региональных и национальных традиций, а равно общепедагогические требования» [5, с. 12].

Отметим, что декоративно-прикладному искусству присуща немаловажная педагогическая особенность, при которой учащемуся начальной школы необходимо проявить индивидуальное творчество, позволяя тем самым накопить положительные навыки эстетического отношения к действительности. Оно не только вооружает младших школьников техническими знаниями, но и способствует развитию у них трудовых умений и навыков [12, с. 56].

Развитие и формирование творческой деятельности младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства следует осуществлять, учитывая этнокультурную обстановку, в которой они растут и получают воспитание. Так, Республика Дагестан характеризуется специфическими культурными традициями, наличием большого числа разновидностей декоративно-прикладных ремесел и художественных промыслов [1, с. 22].

В этой связи можно согласиться с М.М. Байрамбековым, по словам которого декоративно-прикладное искусство республики, будучи результатом многовекового развития творчества её коренных народностей, находившегося под постоянным воздействием искусства ряда цивилизаций Востока и Запада, на современном этапе своего развития продолжает существование в виде целого ряда отраслей народного творчества, к которым относятся:

- «ковроткачество;
- художественная обработка металлов;
- резьба по камню, кости и дереву;
- гончарное ремесло» [1, с. 22].

В подобных условиях основными задачами учителя изобразительного искусства становятся:

- «систематизация, расширение и обогащение знаний учащихся о ключевых особенностях декоративно-прикладного искусства;
- развитие у них способностей к творческой деятельности;
- формирование художественно-творческого воображения» [11, с. 186 – 187].

Кроме того, педагогу следует преподнести обучающимся художественно-эстетическую ценность рассматриваемого изделия декоративно-прикладного искусства. Осознание учениками ценности красоты предмета эстетики – произведения народного мастера – является мощным стимулом для активной мыслительной и творческой деятельности младших школьников [13, с. 25]. Развитие у учащихся начальной школы вышеуказанных качеств, подготовка их к осуществлению активной творческой деятельности, способность выносить объективные суждения и оценки в значительной степени являются результатом процесса изучения ими произведений декоративно-прикладного искусства под руководством педагога [8].

Развитие творческого потенциала младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства будет особенно эффективным при соблюдении ряда условий (табл. 2).

Образование и воспитание младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства должно представлять собой процесс приобщения к общечеловеческим ценностям через национальные особенности. Его ключевая задача может быть решена при помощи создания условий для творческого самоопределения подрастающего поколения в сфере исторически развивающейся культуры посредством приобщения учащихся к национальным традициям [6, с. 98].

Таким образом, на основе вышеизложенного мы можем заключить, что в силу ряда существенных изменений, произошедших за последние три десятилетия в системе современного отечественного образования, в т.ч. начального общего, процесс формирования всесторонней творческой личности приобрёл особую актуальность.

Таблица 2

Педагогические условия, способствующие эффективному развитию творческого потенциала младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства

Развитие творческого потенциала	Создание атмосферы, благоприятной для образного, эмоционального восприятия произведений декоративно-прикладного искусства
	Наличие подлинных образцов декоративно-прикладного искусства, с которыми знакомятся учащиеся
	Направленность образовательно-воспитательного процесса на творческое отражение впечатления от произведения декоративно-прикладного искусства
	Создание на базе декоративно-прикладного искусства предметно-развивающей среды, дающей каждому ребёнку возможность проявить собственные творческие возможности и индивидуальные особенности
	Привлечение младших школьников к участию в различных видах художественной деятельности, основанных на материале народного декоративно-прикладного искусства
	Учёт индивидуальных особенностей каждого учащегося

В этой связи у современного педагога начальной школы возникает потребность обратиться к историческому прошлому. Такое обращение помогает в осмыслении педагогического процесса в его временной динамике.

По этой причине изучение проблем приобщения школьников к произведениям декоративно-прикладного искусства приобретает особую актуальность. Изучение декоративно-прикладного искусства может способствовать расширению и развитию у младших школьников духовных потребностей и художественных представлений.

Однако на настоящем этапе развития системы начального общего образования в РФ образовательный и воспитательный потенциал декоративно-прикладного искусства не получает достаточной практической реализации и дальнейшего развития в должной мере.

Развивать творческий потенциал младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства следует с учётом той этнокультурной среды и обстановки, в которой они растут, получают воспитание и дальнейшее развитие.

В частности, специфические культурные традиции и наличие большого числа разновидностей декоративно-прикладных ремесел и художественных промыслов присущи Республике Дагестан.

С учётом вышеизложенного важнейшими задачами современного учителя изобразительного искусства, осуществляющего образовательную деятельность в начальной школе, становятся следующие: систематизация и обогащение знаний учащихся о ключевых особенностях декоративно-прикладного искусства, развитие у них способностей к творческой деятельности, а также формирование художественно-творческого воображения младших школьников.

В целом образование и воспитание младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства должно представлять собой процесс приобщения к общечеловеческим ценностям через национальное культурное наследие.

Библиографический список

1. Байрамбеков М.М. *Система обучения дошкольников и младших школьников народному искусству (На материале искусства народов Дагестана).* Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2001.
2. Гасанова А.М. Особенности развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020;№ 3 (82): 75 – 77.
3. Васильева Р.М., Соколова С.Г. Дидактические аспекты художественно-эстетической среды в начальной школе. *Вестник ЧГПУ имени И. Я. Яковлева*. 2018; № 2: 163 – 170.
4. Воронов В.С. *Крестьянское искусство*. Москва: Директ-Медиа, 2015.
5. Газимагомедов Г.Г. Художественная специфика декоративно-прикладного искусства Дагестана. *Юг России: экология, развитие. Общие вопросы*. 2007; № 3: 10 – 17.
6. Эдиев И.В. Значение народных художественных промыслов в развитии художественной культуры школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 255 – 256.
7. Саутиева Ф.Б. Народное творчество как фактор эстетического воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 47 – 48.
8. Дедова В.Н. *Использование активных методов обучения в начальных классах.* Available at: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/07/28/ispolzovanieaktivnyh-metodov-obucheniya-v-nachalnyh/
9. Мирзаева Д.Ш., Нуриддинова В.Н., Жураева Д.У. Современные подходы к использованию инновационных образовательных технологий в повышении эффективности начального образования. *Academy*. 2020; № 8: 87 – 89.
10. Мержоева Л.М. сущность и специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 42 – 44.
11. Парфенова С.О. Особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции младших школьников во внеурочной проектной деятельности при использовании аутентичных материалов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 5, Выпуск 2: 185 – 189.
12. Раджабов И.М., Магомедгаджиева Э.М. Педагогический потенциал творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 282 – 284.
13. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
14. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.
15. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера:* монография. Ялта, 2017.

References

1. Bajrambekov M.M. *Sistema obucheniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov narodnomu iskusstvu (Na materiale iskusstva narodov Dagestana)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2001.
2. Gasanova A.M. Osobennosti razvitiya hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov naglyadnymi sredstvami obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020;№ 3 (82): 75 – 77.
3. Vasil'eva R.M., Sokolova S.G. Didakticheskie aspekty hudozhestvenno-`esteticheskoj sredy v nachal'noj shkole. *Vestnik ChGPU imeni I. Ya. Yakovleva*. 2018; № 2: 163 – 170.
4. Voronov V.S. *Krest'yanskoe iskusstvo*. Moskva: Direkt-Media, 2015.
5. Gazimagomedov G.G. Hudozhestvennaya specifika dekorativno-prikladnogo iskusstva Dagestana. *Yug Rossii: `ekologiya, razvitie. Obschie voprosy*. 2007; № 3: 10 – 17.
6. `Ediev I.V. Znachenie narodnyh hudozhestvennyh promyslov v razvitii hudozhestvennoj kul'tury shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 255 – 256.
7. Sautieva F.B. Narodnoe tvorchestvo kak faktor `esteticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 47 – 48.
8. Dedova V.N. *Ispol'zovanie aktivnyh metodov obucheniya v nachal'nyh klassah.* Available at: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/07/28/ispolzovanieaktivnyh-metodov-obucheniya-v-nachalnyh/
9. Mirzaeva D.Sh., Nuriddinova V.N., Zhuraeva D.U. Sovremennye podhody k ispol'zovaniyu innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v povyshenii `effektivnosti nachal'nogo obrazovaniya. *Academy*. 2020; № 8: 87 – 89.
10. Merzhoeva L.M. suschnost' i specifika formirovaniya `etnohudozhestvennoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 42 – 44.
11. Parfenova S.O. Osobennosti formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj proektnoj deyatel'nosti pri ispol'zovanii autentichnyh materialov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 5, Vypusk 2: 185 – 189.
12. Radzhabov I.M., Magomedgadzhieva `E.M. Pedagogicheskij potencial tvorcheskogo naslediya predkov v formirovanii hudozhestvennoj kul'tury shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 282 – 284.
13. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
14. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
15. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.10.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-88-90

Medvedeva N.I., *Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Clinical Psychology, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru*
Enin V.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Clinical Psychology, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: yeninvik@mail.ru*
Ofitserova S.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Clinical Psychology, Stavropol State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: svetlana_oficerova@mail.ru*

DISTANCE LEARNING DURING SELF-ISOLATION: A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS. The article reveals a psychological view of distance learning technologies. The research focuses on the positive and negative aspects of the forced transition of universities to distance learning during self-isolation. The authors emphasize both the positive aspects of using innovative methods when conducting classes with students, and psychological difficulties that are no less significant when teaching students remotely. The authors conclude that universities need to be significantly transformed to exploit the positive potential of distance learning. It is necessary to take into account the psychological consequences of the current fundamentally new situation in education, quality theoretical and methodological and applied research is needed, scientific and methodical support of the teacher's activities, the improvement of his skills in the application of IT-technology, fundamental and applied research, which help to identify psychological and educational patterns of professional development of students in distance learning.

Key words: **distance learning, digital learning, information and communication technologies.**

Н.И. Медведева*, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: nigstav@mail.ru*
В.В. Енин*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: yeninvik@mail.ru*
С.В. Офицерова*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: svetlana_oficerova@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье раскрывается психологический взгляд на технологии дистанционного обучения, акцентируется внимание на положительных и негативных сторонах вынужденного перехода вузов на дистанционное обучение на время самоизоляции. Авторами подчеркиваются как положительные стороны использования инновационных методов при проведении занятий со студентами, так и психологические трудности, не менее значимые при обучении студентов в дистанционном режиме. Авторы делают вывод о том, что вузам необходимо существенно трансформироваться, чтобы использовать положительный потенциал дистанционного обучения. Необходимо учесть и психологические последствия влияния создавшейся принципиально новой ситуации в образовании, необходимы качественные теоретико-методологические и прикладные исследования, научно-методическое обеспечение деятельности преподавателя, повышение его квалификации в применении IT-технологий, фундаментальные и прикладные исследования, помогающие выявить психолого-педагогические закономерности профессионального развития студентов в дистанционном обучении.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, цифровое обучение, информационно-коммуникативные технологии.**

Система университетского образования весной 2020 года как в России, так и во всем мире переживала достаточно неординарную ситуацию: в срочном режиме вузы перешли на дистанционное обучение на время самоизоляции. Психологический стресс от онлайн-обучения переживали не столько студенты, сколько профессорско-преподавательский состав. Вузы не были готовы в экстренном режиме перейти на проведение занятий в дистанционной форме, хотя проблема дистанционного обучения обсуждалась с середины 70-х годов во многих странах мира с появлением учебных заведений, называемых «открытыми», «дистанционными» университетами; «электронными», «виртуальными» колледжами. При обсуждении таких заведений нового типа дидактами высшей школы отмечались оригинальные организационные структуры, использование своеобразного набора методических приемов, экономические механизмы функционирования учебного заведения.

В соответствии с рекомендациями Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (приказ № 397 от 14.03.2020) в марте 2020 г. большинством отечественных вузов был организован режим полностью сетевого и дистанционного обучения. Некоторая часть вузов была подготовлена оперативно перейти на дистанционное обучение студентов за счет своевременно созданной или адаптированной аппаратно-технической, программной, предметной, методической и административно-управленческой баз и облачных сервисов.

Анализ вузовского образования практически до 21 века показал неразвитость или отсутствие в нашей стране технологий, необходимых для дистанционного обучения. В высшей школе преподаватели использовали в основном печатные издания, редко видеокассеты, технические средства, заранее записанные учебные материалы, телевизионные передачи в прямом эфире. Проведя анализ основных типов технологий, предлагаемых в учебных заведениях нового типа, нами отмечены несколько факторов, как положительных, так и негативных, которые подводили к размышлению о том, эффективны ли технологии при дистанционном обучении.

Первым фактором вуза дистанционного обучения следует отметить тип информационных технологий, применяемых в учебном процессе. Среди информационных технологий условно можно выделить три категории:

– неинтерактивные (с использованием печатных материалов, аудио-, видеоносителей);

– средства компьютерного обучения (применение электронных учебников, компьютерного тестирования, контроля знаний, новейших средств мультимедиа);

– видеоконференции (с использованием средств телекоммуникации по аудиоканалам, видеоканалам и компьютерным сетям).

Переход на Федеральные государственные стандарты высшего образования внес изменения к применению средств оперативного доступа к информации по компьютерным сетям, что придало качественно новые возможности дистанционному обучению.

В вузах России активно стали применяться электронные учебники и технологии. В недавнем времени в практике дистанционного обучения стало возможным применять развитые средства телекоммуникации, использовать спутниковые каналы связи, передавать упакованные видеоизображения по компьютерным сетям.

Еще до перехода на дистанционное обучение преподавателями высшей школы активно использовалась электронная почта, что экономически и технологически было достаточно эффективно в процессе доставки содержательной части учебных курсов, обеспечивало обратную связь студентов с преподавателями при постоянном доступе студентов к персональному компьютеру с модемом и телефонному каналу. Электронная почта дала возможность реализовывать гибкий и интенсивный процесс консультаций, но ограничивала возможности диалогического общения преподавателя со студентами.

На сегодняшний момент профессорско-преподавательскому составу становятся доступными многие новые информационные технологии для перехода к дистанционному обучению, основанные на цифровых методах обработки информации, охватывающие спектр от программ гипермедиа, позволяющие студентам самостоятельно управлять информацией, до различных систем баз данных, к которым есть доступ через глобальные компьютерные сети.

Университеты должны предоставлять карт-бланш преподавателям, внедряющим новые методы работы с цифровыми технологиями, дать мощный импульс к трансформации нового формата с оптимизированными внутренними процессами.

Быстрый доступ к информационным ресурсам преподавателям и студентам способствует интерактивному доступу к удаленным базам данных, информационно-справочным системам, библиотекам при изучении конкретных дисциплин. Режим доступа ON-LINE дает возможность в течение секунд осуществлять доступ к необходимому учебному материалу, компьютерным программам при помощи таких компьютерных систем, как GOPHER, WWW, VERONICA, из крупных научно-педагогических центров и локальных узлов сети Internet, общее количество которых в мире превышает 1,25 миллиона.

Использование возможности проведения видеоконференций с использованием компьютерной сети делает доступным организовать самую дешевую видеосвязь, использовать ее для проведения практических и семинарских занятий с небольшими (5 – 10 человек) подгруппами, индивидуальных консультаций, обсуждать сложные вопросы изучаемой дисциплины. Кроме передачи звука и видеоизображений видеоконференции с использованием компьютерной сети дают возможность совместно управлять экраном компьютера, создавать чертежи, таблицы и рисунки на расстоянии, передавать фотографический и рукописный материал.

Видеоконференции по цифровому спутниковому каналу с использованием видеокомпрессии дают возможность качественно передавать видеоизображения при проведении видеоконференций, что эффективно при небольшом объеме лекций (от 100 до 300 часов в год) и большом числе студентов – от 1000 – 5000. Такие видеоконференции возможно проводить при чтении обзорных лекций, коллоквиумов, дискуссий, учебных диспутов, подведении итогов курса и образовательной программы.

Методы предоставления студентам учебного материала преподавателем, которые свойственны традиционной образовательной системе, по-новому развиваются на базе современных информационных технологий. Например, видеолекции дополняются в современном дистанционном образовательном процессе электронными лекциями, то есть лекционным материалом, который распространяется по компьютерной сети с помощью досок объявлений (BBS). Электронная лекция может содержать учебный материал, подготавливающий студентов к дискуссиям.

На основании опроса студентов Ставропольского государственного медицинского университета нами отмечены особенности и недостатки форм дистанционного обучения. У некоторых студентов, особенно иногородних, дома, в общежитиях или в пунктах самоизоляции отсутствовали современные аппаратно-технические, программные, коммуникационные средства, компьютеры, ноутбуки, планшеты и высокоскоростные каналы связи. При дистанционном обучении не предоставлялась возможность овладеть предметными умениями, навыками и компетенциями, получаемыми в ходе традиционных аудиторных занятий. У студентов 1 и 2 курсов не сформированы навыки самостоятельной работы, отмечены низкая заинтересованность и мотивация в самостоятельной предметной деятельности дома, в студенческих общежитиях или в пунктах самоизоляции.

Встали проблемы объективности дистанционного оценивания результатов обученности студентов, самостоятельности выполнения ими индивидуальных заданий. Студентами стали просто копироваться материалы из Интернета.

Отсутствие высокоскоростных каналов связи и низкая скорость работы личных компьютеров у студентов, устаревшие платформы или операционные системы привели к сложности перехода профессорско-преподавательского состава к сетевой системе дистанционного обучения. Преподаватели старшего поколения и преподаватели не IT-предметных направлений, проработавшие многие годы в системе классического аудиторного образования, с трудом преодолевали психологический барьер обучения в дистанционном режиме.

С такими проблемами столкнулись многие вузы страны. Мы описали в большей мере технологические проблемы. Кроме перечисленных проблем, хотелось бы отметить психологические трудности, не менее значимые.

При дистанционном обучении значимо интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса. Технически новые информационные и телекоммуникационные технологии позволяют осуществить взаимодействие обучающего и обучаемых независимо от их местонахождения с помощью чата, форума, видеоконференции, вебинара, онлайн-семинара. Методическая задача – усвоение знаний, умений и навыков, формирование компетенций, предусмотренных образовательными программами вуза, при дистанционном обучении решается, осуществляясь не в традиционной форме, а средствами самостоятельной работы студентов с использованием различных средств – носителей информации. Но в процессе дистанционного обучения превалирует уже не преподавание, а учение, самостоятельная познавательная деятельность студентов. Студент должен не только овладеть навыками работы с компьютером, он должен быть обучен работать с учебной информацией, которую получает в процессе дистанционного обучения.

Встает проблема: насколько студент готов к самостоятельной работе, и как это отразится на качестве его профессиональной подготовки в вузе. Уровень и качество его знаний, полученных при дистанционном обучении, зависят от многих психологических качеств, индивидуально-психологических особенностей, когнитивных функций (мышления, речи, внимания, памяти, гнозиса, праксиса), желания учиться, духовности, одаренности, настойчивости, работоспособности, наблюдательности, умения планировать свое время.

Современные студенты проходят цифровой путь и приходят на студенческую скамью уже сложившимися «цифровыми» личностями. Практически неразумно игнорировать эти факты в процессе обучения современной молодежи, которой привычнее и удобнее использовать экран устройства, планшет или ноутбук, а не учебник, тетрадь и ручку для записи при прослушивании лекции [1]. Студенты постоянно находятся на связи с друзьями, родственниками и окружающим миром из любого своего местоположения, в том числе в аудитории во время занятий в вузе. Электронное устройство студент использует как «расширение» возможности своего мозга, что не может не отразиться на способах познания мира.

Хотелось бы обозначить свои позиции относительно ситуаций в образовании. Ссылаясь на подходы А.А. Вербицкого, полагаем, что «назрела необходимость перехода к практико-ориентированному типу непрерывного образования с опорой на фундаментальное содержание наук и на неисчерпаемые возможности человека как субъекта общего и профессионального развития, в том числе посредством использования огромных возможностей цифровых средств обучения» [2].

О.И. Воинова и В.А. Плешаков заявили, что все мы уже живем в эпоху киберсоциализации общества, которую обозначили как «совокупность приобретённых человеком качеств, обеспечивающих его способность организовывать жизнедеятельность в киберпространстве в контексте выполнения различных социальных функций как субъекта сетевых сообществ, а не в роли суверенной личности» [3].

А.А. Вербицкий размышляет над вопросом о том, обеспечивает ли совокупность качеств, приобретённых человеком в процессе цифрового обучения, эффективное и безопасное выполнение различных социальных и профессиональных функций, имея в виду не как бы самопроизвольно возникшее киберсоциализированное общество со всеми его особенностями, а специально организованное в системе образования цифровое обучение [2].

Реальностью современного высшего образования считается «цифровое обучение» с использованием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). А.А. Вербицкий детерминирует буквальное «опьянение» цифровым обучением в мире, в том числе и в нашей стране, влиянием четырёх объективных факторов, почти совпавших во времени [2]. Современные информационно-коммуникационные, компьютерные, электронные, цифровые и интернет-технологии существенно расширяют область социальных отношений и способов совместной деятельности, способствуют непосредственному мобильному сотрудничеству, существенно увеличивают количество трансакций во времени, удовлетворяя потребность человека в общении, обеспечивают относительную психофизическую безопасность и комфорт. Различные исследования цифрового поколения выделяют разные особенности их представителей.

Личностный потенциал сегодняшнего студента определяется тем, что будущий специалист, осознавая свои возможности в процессе получения образова-

ния, должен сформировать ценностное отношение к собственному ресурсу, быть ориентированным на самостоятельное, целенаправленное овладение профессиональными знаниями и способами учебной деятельности [4].

Экспериментальное обследование показывает несколько другие результаты. Были отмечены негативные особенности в ценностно-смысловой сфере (ориентациях на избегание неудач), эмоциональной (склонности к депрессии, тревоге), личностных качествах (инфантилизм или, наоборот, перфекционизм, прагматизм, индивидуализм), особенностях социальных контактов. Многими исследователями отмечены отрицательные характеристики когнитивных особенностей: многозадачность, трудность удержания внимания и снижение критичности мышления.

Отмечается значимая характеристика студентов – клиповое мышление: в процессе отражения множества разных свойств предметов и явлений нет учета связей между ними, информационный поток фрагментарен, часто алогичен, полученная информация является разнородной, переключения между ее отдельными фрагментами происходят на большой скорости, поэтому нет целостной картины восприятия окружающей действительности.

Все это формирует студента как человека с особым ментальным и визуальным восприятием и может приводить к негативным последствиям – неспособности системно мыслить и излагать свои мысли, анализировать.

Были отмечены проблемы с произвольным вниманием, концентрацией внимания, хотя это возможно компенсировать его объемом в условиях многозадачности обучения.

Наиболее значимыми психологическими особенностями современных студентов, выявленными в процессе дистанционного обучения, повлиявшими на образовательный процесс, явились следующие.

– гиперактивность, синдром дефицита внимания, приводящий к невозможности сосредотачиваться и удерживать внимание длительное время на определенном учебном материале (клиповость сознания), что не дает студенту возможности изучать объемные тексты, выделять основное или наоборот, сосредотачиваться на второстепенных деталях;

– аутизация молодых людей в процессе взаимодействия с окружающими, так как общение происходит посредством технических средств, в реальной жизни идет погружение в себя и избегание непосредственного общения. Следствием аутизации являются быстрое истощение и утомляемость при длительном общении;

– усиливается интровертированность, погружение в себя, ориентированность на внутренний и цифровой мир. Мы еще не задумывались о таких последствиях, как отсутствие понимания, эмпатии, сострадания, с одной стороны, увеличение степени инфантилизма, с другой стороны.

В процессе обучения в вузе огромную роль в получении качественного образования играет мотивация обучающихся. Можно, конечно, уповать на высокую степень ответственности студентов, профессионально определившихся, то есть те, кто хочет учиться, и ориентирован именно на получение образования, будут самостоятельно овладевать знаниями независимо от формы обучения – дистанционно или в реальном режиме.

Достаточно спорно, обладает ли виртуальная информация, циркулирующая по социальным сетям, высоким качеством, является ли она полезной, не приносит ли вреда нервно-психическому и социальному здоровью, интеллектуальному развитию студентов. Нами было отмечено, что часто информация хаотична, недостаточно упорядочена, не способствует информационной грамотности, которая в основу процесса ставит понятия прогрессивного обучения в виде самостоятельных разработок учебных и исследовательских подходов, а также формированию знаний. Чтобы сформировать информационную культуру, потребуются не один год, необходима практика самостоятельной целесообразной интеллектуальной деятельности, адекватное использование технологии цифровых средств. В связи с этим развивается психоэмоциональное напряжение у студентов, что воздействует как стресс на молодых людей, ими принимается неверное решение в учебной деятельности.

Использование интернет-ресурсов сводит к минимуму необходимость обращения к долговременной и оперативной памяти, снижает интеллектуальный ресурс, особенно в сфере социальных отношений, что негативно влияет на развитие социального интеллекта. Настоящая ситуация быстрого и вынужденного перехода к дистанционному обучению породила много дискуссионных вопросов, повлиявших на выбор стратегии обучения в вузе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вузам необходимо существенно трансформироваться, чтобы использовать положительный потенциал дистанционного обучения. Необходимо учесть и психологические последствия влияния создавшейся принципиально новой ситуации в образовании, необходимы качественные теоретико-методологические и прикладные исследования, научно-методическое обеспечение деятельности преподавателя, повышение его квалификации в применении IT-технологий, фундаментальные и прикладные исследования, помогающие выявить психолого-педагогические закономерности профессионального развития студентов в дистанционном обучении.

Библиографический список

1. Кузьминов Я.И. *ВШЭ полностью откажется от традиционных лекций в пользу онлайн-курсов.* Available at: https://rb.ru/news/vshe-study-online
2. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. *Homo Cyberus*. Электронный научно-публицистический журнал. 2019; № 1 (6). Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA
3. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум. *Homo Cyberus*. Электронный научно-публицистический журнал. 2018; № 1 (4). Available at: http://journal. homocyberus.ru/personality
4. Дрожжинов В.И. SFIA-система профессиональных стандартов в сфере ИТ эпохи цифровой экономики. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2017; Т. 13, № 1: 132 – 143.

References

1. Kuz'minov Ya.I. *VSh`E polnost'yu otkazhetsya ot tradicionnyh lekcij v pol'zu onlajn-kursov.* Available at: https://rb.ru/news/vshe-study-online
2. Verbickij A.A. Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy. *Homo Cyberus*. `Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal. 2019; № 1 (6). Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA
3. Voinova O.I., Pleshakov V.A. Lichnost' i kibersocium: stanovlenie kibersocial'nosti i klassifikaciya lyudej po stepeni integrirovannosti v kibersocium. *Homo Cyberus*. `Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal. 2018; № 1 (4). Available at: http://journal. homocyberus.ru/personality
4. Drozhzhinov V.I. SFIA-sistema professional'nyh standartov v sfere IT `epohi cifrovoj `ekonomiki. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2017; T. 13, № 1: 132 – 143.

Статья поступила в редакцию 03.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-90-92

Pakhomova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nata_kzn@mail.ru*

Savchenko V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svm2108@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF ANALYTICAL SKILLS IN THE COURSE OF TRAINING CADETS TO USE THEIR COMBAT EXPERIENCE. The article reveals methods and techniques for the development of cadets' analytical skills based on the use of findings concerning various aspects of studying the combat experience in Russian Armed Forces. The authors consider features of using information on the results of combat operations when conducting classes with cadets to develop their critical analytical skills, the ability to apply effectively the output of intellectual processing of initial data to prepare learners for military professional duties. Analytical skills serve as a theoretical basis in the formation of the individual practical experience of a cadet. This allows reaching two aims. Firstly, to reflect the practical aspects of the factural conditions in forthcoming military service as much as possible in the content of educational and cognitive tasks. Secondly, to deal with the abovementioned aspects on the basis of comprehending the combat experience of units and subunits in Armed Forces of the Russian Federation.

Key words: **analytical skills, methods and means of teaching, information, information environment, professional information environment, combat experience.**

Н.В. Пахомова*, канд. пед. наук, доц., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nata_kzn@mail.ru*

В.М. Савченко*, канд. пед. наук, доц., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svm2108@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БОЕВОГО ОПЫТА

В статье раскрываются методы и приемы развития аналитических навыков курсантов на основе использования информационных материалов по различным аспектам изучения боевого опыта Вооруженных Сил России. Авторы рассматривают особенности использования информации по результатам боевых операций при проведении занятий с курсантами для развития у них навыков критического анализа, способности эффективного применения продуктов интеллектуальной обработки исходных данных для подготовки обучающихся к выполнению военно-профессиональных обязанностей. Аналитические навыки выступают в качестве теоретической основы формирования индивидуального практического опыта курсанта. Это позволяет максимально отразить в содержании учебно-познавательных задач практические аспекты реальных условий будущей военной службы на основе осмысления боевого опыта частей и подразделений Вооруженных Сил Российской Федерации.

Ключевые слова: **аналитические навыки, методы и средства обучения, информация, информационное пространство, профессионально-информационная среда, боевой опыт.**

Современный период развития общества характеризуется как этап становления информационного общества, что связано со спецификой использования различного рода данных: их получение, хранение, обработка и трансляция рассматривается как особый вид деятельности. В связи с этим формируются и активно развиваются глобальные коммуникационные сети, а информационный поток стремительно увеличивается и трансформируется в сложные модификации на основе множества интегративных преобразований. Результатом этих процессов является создание информационных технологий, использование которых оказывает значительное влияние на функционирование всех социальных институтов: политика, экономика, государственное управление, социальное обеспечение, образование, искусство и культура. Многомерность информационного пространства предъявляет высокие требования к развитию аналитических навыков и у будущих офицеров, военных специалистов всех категорий [1 – 7].

Актуальность рассматриваемой темы определяется тем, что на сегодняшний день понятие «информационное пространство» рассматривается в контексте семантической деятельности человека и, хотя, не имеет точного научного толкования, но, по сути, отражает связь предметной (объективной) реальности с ее субъективным восприятием личности как продукта социальной среды.

Офицеру для осуществления своей профессиональной деятельности необходимы устойчивые навыки обработки большого объема информационных данных на основе их структурирования, обобщения и применения при принятии решений в управлении подразделениями как в мирное, так и военное время.

Развитие аналитических навыков курсантов – это целенаправленный, планомерный, систематический процесс, который направлен на выработку у них оптимально соответствующего требованиям алгоритма работы с информационными данными, отражающими специфические факторы будущей военно-профессиональной среды.

С точки зрения общегуманитарного толкования, информационное пространство определяет сферу общественной жизни, в которой в качестве ведущих выступают информационно-коммуникативные технологии. В структуру информационного пространства включаются информационные ресурсы, средства связи и коммуникации, информационная инфраструктура (включает системы связи, информационные центры, информационные материалы) [1].

Информация (от лат. «сведение, представление, понятие о чем-то») как семантическая единица не имеет однозначной трактовки, о чем нередко говорится в научных и исследовательских трудах современных ученых. В различных отечественных и зарубежных стандартах отмечается, что информация представляет собой знания о предметах, фактах и явлениях, которые могут трактоваться, интерпретироваться в определенном контексте по-разному, со значительной долей смысловых различий. Эта особенность и представляет интерес в рамках рассмотрения особенностей профессионального информационного пространства военнослужащего, специфики формирования у будущих офицеров способности к переработке информации в период обучения с целью их использования в дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

В структуре общей культуры личности одним из важных компонентов выступает профессиональная культура, в рамках которой большое значение приобретает на сегодняшний день информационная грамотность. Это личностное образование включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, определяющих способность продуктивно взаимодействовать со всеми субъектами профессиональной среды посредством получения, переработки, хранения и использования необходимого информационного материала. В процессе обучения будущий военный специалист должен получить навыки самостоятельной работы в данном направлении. Информационная грамотность современного военного специалиста включает ряд компонентов: высокий уровень навыков компьютерного пользователя; знание информационной среды и законов ее функционирования; умение выделять нужные направления в информационном потоке; способность сохранять и многократно использовать информацию; умение интерпретировать, синтезировать, критически оценивать новую информацию; самостоятельно работать над поддержанием собственной мотивации к расширению информационного пространства как важного компонента профессиональной деятельности.

Аналитические навыки формируются в процессе всех этапов обучения и являются определенным результатом интеллектуального развития, они отражают способность личности эффективно взаимодействовать с окружающим миром во всех ситуациях. Особенно важны аналитические навыки в сложных, нестандартных и экстремальных ситуациях, где необходимость принятия быстрого решения сопряжена с трудностями, возникающими при учете множественных факторов и условий. Несомненно, в военно-профессиональной деятельности такие ситуации чаще всего возникают при участии в боевых операциях. В период обучения и профессиональной подготовки аналитические навыки выступают в качестве теоретической основы формирования индивидуального практического опыта курсанта. Этому способствует введение в содержание учебно-познавательных задач практических аспектов реальных событий боевого опыта частей и подразделений вооруженных сил в разные периоды истории [2]. Осмысление и анализ боевого опыта осуществляется на разных уровнях, в работе официальных управленческих военных структур, научно-исследовательской деятельности, в рамках образовательного процесса военнослужащих всех категорий.

В настоящее время в педагогической теории и практике сложился определенный подход к использованию в обучении военных вузов результатов анализа боевого опыта как прошлых эпох, так и современного периода истории. Этому вопросу уделяется достаточное внимание в трудах А.В. Барабанщикова (в том числе в его докторской диссертации на тему «Педагогические основы обучения советских воинов», 1968 г.). В исследовании И.Ф. Ванина («Педагогические основы повышения эффективности обучения офицеров полка на боевом опыте», 1991 г.) большое значение уделяется анализу боевого опыта войны в Афганистане, возможностям использования его результатов в ходе обучения и профессиональной подготовки будущих офицеров. Особое значение анализу боевого опыта уделялось в разное время исследователями-психологами в рамках обеспечения педагогического процесса военных учебных заведений системой актуальных психологических знаний об особенностях влияния боевого опыта на становление личности военнослужащего, его способности критически оценивать результаты боевых операций, учитывать воздействие на психику и поведение в ходе дальнейшего выполнения военно-должностных обязанностей участниками боевых действий [3].

Как известно, за счет научно-исследовательских выводов, полученных в ходе всестороннего анализа педагогических процессов, разрабатываются основные направления совершенствования обучения, воспитания и профессиональной подготовки военнослужащих. Следовательно, развитие аналитических навыков у курсантов сегодня – это не просто деятельность, направленная на обеспечение Вооруженных Сил России офицерским составом, но и восполнение научно-педагогических кадров за счет формирования у обучающихся способностей к разработке теоретических основ повышения эффективности дальнейшей подготовки военнослужащих в условиях все более развивающегося информационного пространства как важного элемента военно-профессиональной среды.

Аналитические навыки по своей структуре включают ряд компонентов (групп навыков) личности, которые в совокупности и определяют уровень их развития у будущего офицера. К ним относятся:

– коммуникативные навыки – способность донести, объяснить, разъяснить информацию в устной речи (доклад, сообщение, вопрос, реплика по теме, и т.д.), в виде письменного продукта (документ, официальное письмо, отчет и др.);

– навыки критического мышления – определяют способность оценивать информацию, синтезировать ее с ранее полученной, интегрировать различные подходы к ее интерпретации, вырабатывать собственный подход к ее дальнейшему распространению и использованию;

– навыки обработки данных – включают в себя сбор информационного материала, разработку стратегии их обработки с помощью различных методик, применение методов статистического анализа, репрезентация результатов обработки, способность выявлять тенденции и закономерности;

– творческие навыки – способность выходить за рамки шаблонного подхода к изучению информации, умение систематизировать и интегрировать данные из разных направлений на основе их функционального и процессуального сходства или различия, направленность мышления на принятие оптимальных нестандартных решений;

– исследовательские навыки, выражающиеся в умении формулировать проблему, определять и обосновывать ее актуальность, способности в действиях и подходах отражать индивидуальную позицию изучения и решения наиболее острых проблем развития профессиональной среды.

Развитие аналитических навыков – целенаправленный процесс становления личности, способной управлять информационными потоками. Информация как «питательная среда» для работы сознания усваивается человеком и в переработанном виде с определенной долей субъективного преломления встраивается в информационное пространство. Специалистам любого профиля, в том числе и военного, важно не просто умение усваивать и сохранять определенный информационный материал. Наиболее ценной является способность выступать в качестве агента информационного потока и осуществлять деятельность по обработке и систематизации определенных данных, их использованию в целях совершенствования социальной и профессиональной среды.

С целью развития аналитических навыков в обучении целесообразно применение ряда педагогических приемов и методов. Большое значение имеет применение в обучении метода анализа документов, отражающих ход и результаты боевых действий. Как известно, содержание нормативных актов отражает различные аспекты социальных требований к определенной сфере общественной деятельности, устанавливают параметры ожидаемых результатов и, что самое главное, выражают границы санкционированных обществом действий, за рамками которых деятельность запрещена независимо от эффективности (по принципу «цель не оправдывает средства»). Различные виды документов, регламентирующих выполнение специфических профессиональных функций, позволяют будущему офицеру представить алгоритм выполнения профессионально-должностных обязанностей в боевой обстановке, возможностей максимально реализовать свои функции в рамках социальных установок. Анализ действующих документов способствует формированию у курсантов компетенций, которые отражают способность работать в дальнейшем с новыми нормативными источниками, выстраивать модель профессиональных действий строго в рамках установленных законом требований. Аналитические навыки, формируемые в ходе изучения и осмысления актов официального документооборота, позволяют использовать их в ходе изучения различного вида неофициальной информации, критически подходить к ее оценке, обоснованно использовать полученные данные для повышения качества жизни и профессиональной деятельности. Применительно к изучению результатов боевого опыта в числе официальных документов можно отметить приказы, должностные инструкции, отчеты начальников и командиров разного ранга о результатах проведенных операций, военные статистические сводки и др. К неофициальным можно отнести сообщения СМИ, свидетельства участников боевых действий, личную переписку, опубликованные записи профессионального характера и др. В дополнении к традиционному (качественному) анализу может быть использован формализованный (контранализ), который направлен на изучение уникальных единичных документов. С целью снижения уровня субъективизма, удовлетворения потребности в социологическом изучении и обобщении большого объёма информации при обработке содержания текстов применяют метод формализованного, качественно-количественного изучения документов (контент-анализ) с использованием современной электронно-вычислительной техники. В научной литературе, отражающей проблемы готовности (подготовки) к выполнению военно-должностных обязанностей, отмечается, что одним из основных навыков является анализ и оценка реальных условий, способность к быстрому реагированию в нестандартных ситуациях на основе анализа оперативно-боевой обстановки. В исследованиях отмечается, что в современной подготовке будущих офицеров большое значение приобретают междисциплинарные знания, которые формируются посредством анализа и синтеза психолого-педагогических и специальных знаний [4; 5].

Эффективным методом развития аналитических навыков курсантов являются различные задания по анализу информационного материала для научно-исследовательской работы. Например, разработка сводных таблиц по различным объектам и факторам боевых действий в разные периоды исторических военных событий, анализ изменений соотношения сил в конкретных боевых операциях, сбор сведений из разных источников об одном военном событии, обоснование общего вывода и др. Данные виды заданий способствуют развитию умений и навыков, необходимых курсантам при подготовке итоговых, курсовых и дипломных проектов. В ходе выполнения задач вооруженными силами всегда прослеживалась тенденция извлекать уроки из опыта предыдущих военных событий, которая реализуется посредством анализа факторов и условий, оказывающих существенное влияние на эффективность применения той или иной стратегии и тактики. Данный опыт направлен на разработку новых подходов к управлению войсками, к организации боевой подготовки, коррекции процесса материально-технического обеспечения и т.д. Эти задачи предстоит в будущем решать сегодняшним курсантам. От уровня их подготовленности к решению задач по обобщению боевого опыта зависит эффективность обеспечения безопасности армии и государства.

Библиографический список

1. *Педагогический словарь*. Автор-составитель В.И. Загвязинский и др. Москва, 2008.
2. Барабанщиков А.В., Киряшов Н.И., Феденко Н.Ф. *Советская военная педагогика и психология в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг*. Москва, 1987.
3. Грибков С.А. *Повышение эффективности обучения слушателей военных вузов на основе боевого опыта*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
4. Акулин С.В. *Формирование профессиональной готовности обучающихся в вузах силовых ведомств к оперативно-боевой деятельности.* Автореферат … кандидата педагогических наук. Казань, 2014.
5. Рыжих Д.П. *Подготовка курсантов военно-учебных заведений на боевом опыте (в особых условиях)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2006.
6. Пахомова Н.В. Развитие профессионального творчества курсантов в ходе самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 140 – 142.
7. Ларина Т.В., Неровная Н.А., Калгина Е.А. Повышение качества обучения курсантов военных вузов с учетом гендерного подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 252 – 254.

References

1. *Pedagogicheskij slovar'*. Avtor-sostavitel' V.I. Zagvyazinskij i dr. Moskva, 2008.
2. Barabanschikov A.B., Kiryashov N.I., Fedenko N.F. *Sovetskaya voennaya pedagogika i psihologiya v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941 – 1945 gg*. Moskva, 1987.
3. Gribkov S.A. *Povyshenie `effektivnosti obucheniya slushatelej voennyh vuzov na osnove boevogo opyta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
4. Akulin S.V. *Formirovanie professional'noj gotovnosti obuchayuschihsya v vuzah silovyh vedomstv k operativno-boevoj deyatel'nosti.* Avtoreferat … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2014.
5. Ryzhih D.P. *Podgotovka kursantov voenno-uchebnyh zavedenij na boevom opyte (v osobyh usloviyah)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2006.
6. Pahomova N.V. Razvitie professional'nogo tvorchestva kursantov v hode samostoyatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 140 – 142.
7. Larina T.V., Nerovnaya N.A., Kalgina E.A. Povyshenie kachestva obucheniya kursantov voennyh vuzov s uchetom gendernogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 252 – 254.

Статья поступила в редакцию 01.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-92-95

Pogorelova N.V., *senior lecturer, Volgodonsk Branch of Rostov University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: pogorelovanatali@mail.ru*
Volgina S.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Institute of Technology, Branch of DSTU (Volgodonsk, Russia), E-mail: labunskaya_valen@mail.ru*
Morozova A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Technology, Branch of DSTU (Volgodonsk, Russia), E-mail: alla.degtereva@rambler.ru*

DIGITALIZATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM OF UGS 38.00.00 «ECONOMICS AND ACCOUNTING». The relevance of the article is due to the fact that the rapid development of information technologies at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries, the wide informatization of public life of the most developed states have significantly changed the nature and methods of information activities of all state structures. Information technology penetrates all spheres of social life. The role of information in society needs to be studied, as it has a very strong impact on people. Currently, the level of development of information technologies has erased the borders between states in the information space and has created unprecedented opportunities for the development of all spheres of public life, including education. In this regard, the issue of digitalization of the vocational education system, including in the specialty of UGS 38.00.00 "Economics and Accounting" is of undeniable relevance.

Key words: **vocational education, vocational education system, digitalization, development, improvement.**

***Н.В. Погорелова**, преп., Волгодонский филиал Ростовского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгодонск, E-mail: pogorelovanatali@mail.ru*

***С.В. Волгина**, канд. экон. наук, доц., Институт технологий (филиал) ДГТУ в г. Волгодонске, г. Волгодонск, E-mail: labunskaya_valen@mail.ru*

***А.А. Морозова**, канд. филол. наук, доц., Институт технологий (филиал) ДГТУ в г. Волгодонске, г. Волгодонск, E-mail: alla.degtereva@rambler.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УГС 38.00.00 «ЭКОНОМИКА И БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ»

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что бурное развитие в конце XX – начале XXI века информационных технологий, широкая информатизация общественной жизни наиболее развитых государств значительно изменили характер, методы и способы информационной деятельности всех государственных структур. Информационные технологии проникают во все сферы социальной жизни; роль информации в жизни общества требует изучения, поскольку она весьма активно воздействует на людей. В настоящее время уровень развития информационных технологий стер границы между государствами в информационном пространстве и создал беспрецедентные возможности для развития всех сфер общественной жизни, в том числе и сферу образования. В связи с этим несомненную актуальность имеет вопрос цифровизации системы профессионального образования, в том числе и по специальности УГС 38.00.00 «Экономика и бухгалтерский учет».

Ключевые слова: **Профессиональное образование, система профессионального образования, цифровизация, развитие, совершенствование.**

Развитие цифровых технологий, их стремительное проникновение в абсолютно все сферы жизни людей, рост популярности и уровня использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) меняют качество жизни и структуру обществ. ИКТ и Интернет открывают новые возможности для политиков, управленцев, бизнесменов, ученых, деятелей искусств, образовательной системы (как преподавателей, так и студентов) и других граждан. Современное развитие информационных технологий позволило перенести образовательный процесс в дистанционную плоскость и развиваться электронному обучению. Благодаря электронному обучению многие студенты как после окончания школы, так и получающие второе или третье образование, взрослые студенты могут обучаться удаленно, причем в отличие от заочного такое образование позволяет им прослушивать лекции, общаться с преподавателем и тьютором, сокурсниками, участвовать в вебинарах и т.д. Следовательно, это весьма повышает качество образовательного процесса и его доступность (например, студент, проживающий в Сибири, может получить образование в вузах Москвы и Санкт-Петербурга). Данный вопрос является весьма актуальным в условиях распространения коронавирусной инфекции и частичного или полного введения дистанционного образования в весенний период 2020 года в Российской Федерации и возможного повторения данной ситуации осенью 2020 – зимой 2021 года.

Глобализация информационных технологий дает нам более обширное представление об окружающем мире. Хотя глобальное информационное общество формируется локально и в разных странах с различной интенсивностью и особенностями, движение к информационному обществу – это общая тенденция как развитых, так и развивающихся стран (рис. 1). Ключевая роль в нормативно-правовом регулировании развития цифровой экономики в РФ отводится программе «Цифровая экономика Российской Федерации», направленной на создание «необходимых условий для развития цифровой экономики Российской Федерации, в которой данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности, что повышает конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечивает экономический рост и национальный суверенитет». Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение [1 – 8].

В становлении электронного обучения выделяют три этапа (см. рис. 2).

В 2010 г. появилась еще одна форма обучения – открытые онлайн-курсы для широкой публики [2]. Таким образом, развитие электронного обучения происходит синхронно с развитием информационных технологий и их проникновением во все сферы общественной жизни, в силу того, что они позволяют переходить электронному обучению на качественно новый этап своего развития. Развитие электронного обучения тесно связано с развитием информационного пространства. Следует отметить, что электронная образовательная системы в России достаточно быстро развивается. Этому способствовала Федеральная целевая программа «Электронная Россия» (2002 – 020). Выше нами было обозначено, что не все профессии могут быть получены посредством электронного обучения. Одна из первых профессий, которая активно и успешно начала осваиваться путем



Рис. 1. Ключевые нормативно-правовые акты, регулирующие развитие цифровой экономики в РФ

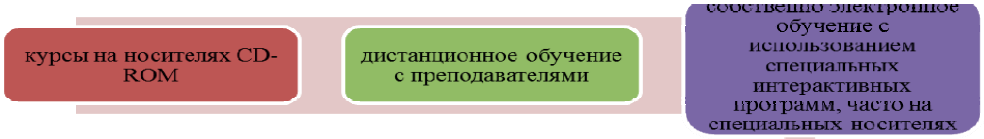


Рис. 2. Этапы развития электронного обучения

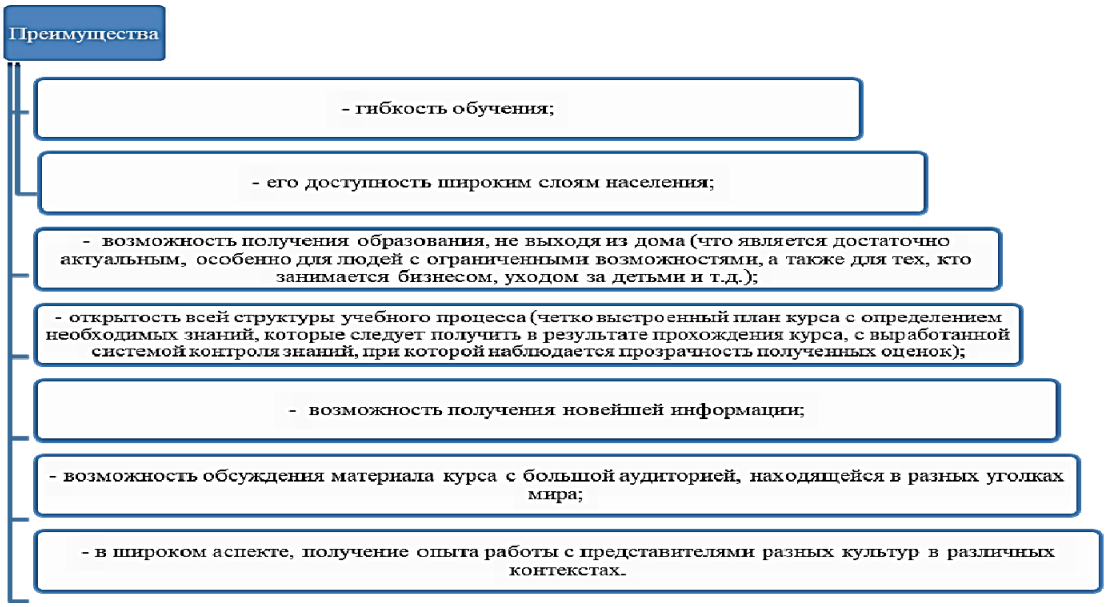


Рис. 3. Преимущества электронного обучения

электронного обучения, – это бухгалтерский учет. Представим ниже схематично основные преимущества электронного обучения (рис. 3). В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» обозначены основные цели направления, касающегося кадров и образования: «…создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики; совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами; рынок труда, который должен опираться на требования цифровой экономики; создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России».

Таким образом, система подготовки кадров стоит перед такой задачей, как выработка системы экономико-правовых механизмов подготовки таких специалистов. Эта проблема является центральной, поскольку именно такие специалисты формируют интеллектуальный фундамент цифровой экономики. С данным мнением согласен и ряд других отечественных авторов, отмечающих, что в перспективе внедрение цифровых технологий в данную область – это выгодная инвестиция в развитие управления и повышение продуктивности работы всех отделов без исключения.

Например, в 2018 году в рамках реализации межрегионального проекта «Золотое кольцо: экспресс профессионалов», направленного на профессиональное развитие кадров Ярославской, Владимирской, Ивановской, Костромской, Владимирской областей компетенции обсуждались в рамках форсайт-сессии «Новые компетенции государственных и муниципальных служащих в условиях цифровой экономки». В рамках мероприятия проектные группы работали над определением ключевых сценариев трансформации государственной и муниципальной служб, базовых проектов для формирования новых компетенций государственных и муниципальных служащих. Также обсуждались вопросы роботизации рутинных управленческих функций и психологические проблемы на государственной и муниципальной службе. Определенная работа в этом направлении проводится и на муниципальном уровне. Например, в Рязанской области для глав муниципальных образований разработана программа «Цифровые возможности в развитии системы местного самоуправления». В нее включены курсы, направленные на эффективное использование цифровых технологий в местном самоуправлении.

Представителям органов местного самоуправления предлагается изучить возможности системы «Виртуальный глава муниципального образования», где будут, в частности, рассматриваться вопросы продвижения муниципальных проектов с использованием IT-технологий. Подготовка начнется с заполнения муниципальными служащими цифрового портфолио. Это новый документ, который разрабатывается тематической группой «Трудовое законодательство» центра компетенций программы «Цифровая экономика РФ».



Рис. 4. Сравнительная стоимость разных вариантов обучения

Далее приведем также статистику электронного обучения в мире и в России (рис. 4, 5).

Далее приведем наиболее востребованные отрасли в образовании.



Рис. 5. Степень популярности e-learning в разных сферах

Современная дистанционная технология бухгалтерского учета полностью интерактивна, т.е. студенты, записавшиеся на электронный учебный курс, получают задания, консультируются с преподавателем и проходят тестирование в режиме реального времени. В настоящее время разработан своего рода стандарт дистанционного интерактивного обучения – «Sharable Content Object Reference Model» (сокращенно SCORM), позволяющий обеспечить совместимость компонентов электронного курса. Учебный материал представлен отдельными небольшими блоками, которые могут включаться в разные учебные курсы и использоваться системой дистанционного обучения независимо от того, кем, где и с помощью каких средств они были созданы. Многие российские государственные и негосударственные вузы предлагают специальную инфраструктуру для тех, кто не может или не желает учиться на очном или заочном отделениях. Из ведущих государственных университетов, наделенных каким-либо специальным статусом, наиболее известны своими дистанционными программами Дальневосточный федеральный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Московский физико-технический институт (государственный университет), Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Северный (арктический) федеральный университет, Тюменский государственный университет, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Южный федеральный университет. Из негосударственных вузов наиболее известен своими дистанционными программами Московский финансово-промышленный университет «Синергия», который в настоящее время является национальным лидером в области дистанционного образования, во всяком случае, по объему оказываемых услуг.

Сегодня рынок дистанционного обучения в России развит достаточно хорошо. Такие услуги предоставляют как государственные, так и частные высшие учебные заведения. Весьма востребованы различные образовательные курсы, в том числе и бухгалтерский учет и аудит. Этому способствует как развитие информационных технологий в мире и в Российской Федерации, активное развитие правового регулирования данного процесса, так и необходимость «дистанционного» ответа на вызовы пандемии коронавируса средними профессиональными образовательными учреждениями и необходимостью обеспечения полноценного и качественного «удаленного» образовательного процесса в подобных условиях.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 года. *Российская газета*. 1993; № 237.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ в редакции от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ. Available at: http://base.garant.ru/70291362/
3. *Об утверждении Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года*. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 28.12.2017). *СЗ РФ*. 2008; № 47, Ст. 5489.
4. *О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации*. Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/41449
5. *Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»*. Постановление Правительства РФ от 28.07.2017 г. №1632-р. Available at: https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/
6. *Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
7. *Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г.* Available at: http://docs.cntd.ru/document/420276588
8. *Развитие образования*. Государственная программа Российской Федерации на 2013 – 2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 Available at: http://docs.cntd.ru/document/499091784

References

1. Konstituciya Rossijskoj Federacii ot 12 dekabrya 1993 goda. *Rossijskaya gazeta*. 1993; № 237.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ v redakcii ot 31 iyulya 2020 g. N 304-FZ. Available at: http://base.garant.ru/70291362/
3. *Ob utverzhdenii Koncepcii dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r (red. ot 28.12.2017). *SZ RF*. 2008; № 47, St. 5489.
4. *O Strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF ot 01.12.2016 № 642. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/41449
5. *Ob utverzhdenii programmy «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii»*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 28.07.2017 g. №1632-r. Available at: https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/
6. *Koncepciya razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
7. *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody, utverzhdennaya postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 23 maya 2015 g.* Available at: http://docs.cntd.ru/document/420276588
8. *Razvitie obrazovaniya*. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii na 2013 – 2020 gody, utverzhdennaya postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 aprelya 2014 g. № 295 Available at: http://docs.cntd.ru/document/499091784

Статья поступила в редакцию 16.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-95-97

***Pogorelova N.V.**, senior lecturer, Volgodonsk Branch of Rostov University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: pogorelovanatali@mail.ru*
***Zelenova G.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Technology, Branch of DSTU (Volgodonsk, Russia), E-mail: zelenova.60@mail.ru*
***Labunskaya V.I.,** Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Institute of Technology, Branch of DSTU (Volgodonsk, Russia), E-mail: labunskaya_valen@mail.ru*

MASTERING PROFESSIONAL SKILLS BY LECTURERS. The relevance of the article is due to the fact that modern requirements for the results of education and the educational process achieved during the functioning of education make high requirements for the comprehensive professional skills of lecturers and indicate the need for its constant improvement. The work considers the basics and structure of professional skills of lecturers and the directions of its improvement. Within the framework of the study, the concept of "professionalization" is clarified, an overview of approaches to the classification of stages and factors of professional formation and development of a lecturer is presented. The article contains a description of the roadmap of the Program for Development of Lecturer Professional Skills "Psychological Aspects of Pedagogical Activity", aimed at mastering new forms and methods of activity, increasing the psychological competence of lecturers.

Key words: **professionalization, professional development, professional skills, psychological competence of lecturer.**

***Н.В. Погорелова**, преп., Волгодонский филиал Ростовского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгодонск, E-mail: pogorelovanatali@mail.ru*
***Г.В. Зеленова**, канд. пед. наук, доц., Институт технологий (филиал) ДГТУ в г. Волгодонске, г. Волгодонск, E-mail: zelenova.60@mail.ru*
***В.И. Лабунская**, канд. социол. наук, доц., Институт технологий (филиа) ДГТУ в г. Волгодонске, г. Волгодонск, E-mail: labunskaya_valen@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что современные высокие требования предъявляются к результатам образования и образовательного процесса, достигаемым в ходе образования, к комплексному профессиональному мастерству педагогов и диктуют необходимость постоянного его повышения. Исходя из этого, данная статья посвящена рассмотрению сущности и структуры профессионального мастерства педагогов и направлениям его повышения. В рамках исследования уточнено понятие «профессионализация», представлен обзор подходов к классификации этапов и факторов профессионального становления и развития педагога. Статья содержит характеристику дорожной карты программы развития профессионального мастерства педагога «Психологические аспекты педагогической деятельности», направленной на овладение новыми формами и способами деятельности, повышение психологической компетентности педагогов.

Ключевые слова: **профессионализация, профессиональное становление, профессиональное мастерство, психологическая компетентность педагога.**

Внедрение Федеральных государственных стандартов повышает требования к системе профессионального образования и к участникам образовательного, в том числе и к педагогам. На данном этапе модернизации системы образования усиливается значение психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и развития студентов. К педагогу предъявляется множество требований, для повышения педагогического мастерства регулярно проводятся различные занятия и курсы, где основное внимание уделяется обновлению знаний по дисциплине.

Проблема профессионализации на сегодняшний день является весьма значимой не только в психологии. Интерес к механизмам становления и развития человека как профессионала во многом связан с высоким уровнем социальной значимости данного явления. В исследованиях феномена профессионализации

традиционно выделяют два подхода: социально-экономический и психолого-педагогический. Специфика социально-экономического подхода связана с исследованием формирования трудовых ресурсов, экономического потенциала, трудовой занятости населения [1 – 7].

Наибольший интерес для психологической науки представляет психолого-педагогический подход. В рамках данного подхода рассматривается двусторонний процесс взаимодействия субъекта труда и профессиональной деятельности. Профессионализация понимается, с одной стороны, как процесс вхождения человека в профессию, усвоение им профессионального опыта, овладение ценностями профессионального сообщества, а, с другой стороны, – это возможность реализации своих способностей, умений и качеств в профессии, а также постоянный процесс профессионального самосовершенствования.

В психологической литературе, посвященной проблематике становления человека как профессионала, встречаются такие термины, как «профессиональное становление», «профессиональное развитие», «профессионализация». Данные понятия тесно взаимосвязаны. Для того чтобы изучить проблему профессионализации, необходимо отметить, как эти понятия соотносятся между собой. Так, с точки зрения некоторых авторов (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.), «профессиональное становление» трактуется как наличие взаимосвязанных стадий, развивающихся в определенной временной последовательности и включающих в себя переходы от формирования профессиональных намерений до абсолютной реализации личности в профессиональном труде [4].

Под «профессиональным развитием» понимают процесс прогрессивного изменения личности, обусловленный профессиональной деятельностью, социальной средой, а также собственной активностью человека.

В исследованиях А.К. Марковой «профессионализация» рассматривается как непрерывный процесс, сопровождающий становление и развитие личности как профессионала с момента выбора профессии до завершения трудовой деятельности [6].

Также Ю.П. Поваренков считает, что «профессионализация» – это процесс непрерывного становления личности специалиста и профессионала [6].

С точки зрения В.Д. Шадрикова, «профессионализация» определяется как процесс освоения профессиональной деятельности и развитие профессионально значимых качеств и способностей педагога, которые способствуют успешному уровню усвоения профессиональной деятельности [6].

В данной работе «профессионализация» понимается как процесс овладения конкретным видом профессиональной деятельности, характеризующийся наличием определенных стадий профессионального развития.

В настоящее время в психологии труда существует множество классификаций профессионального развития по различным основаниям. Большинство авторов (Е.А. Климов Н.С. Пряжников и др.) указывают на стадиальный характер процесса становления профессионала и классифицируют профессионализацию по временным основаниям [9]. Также ряд ученых (В.П. Зинченко, Н.В. Кислинская, В.Д. Шадриков и др.) трактуют процесс профессионализации педагога как смену взаимосвязанных, последовательных во времени стадий: от первоначальных профессиональных планов до полной самореализации педагога в профессиональной деятельности [4]. Рассмотрим некоторые из существующих классификаций профессионального развития. Например, Е.А. Климов различает семь фаз становления профессионала:

1. Фаза оптации характеризуется профессиональным самоопределением, проявленным через план непосредственных шагов на профессиональном пути.
2. Фаза адепта характеризуется выбором профессии и получением образования.
3. Фаза адаптации связана с началом трудовой деятельности, освоением профессиональных норм и требований (в педагогической деятельности на этой стадии развиваются творческие способы профессиональной деятельности в связи с возникновением нестандартных ситуаций в образовательном процессе).
4. Фаза интернала, на которой профессионал успешно реализует свои знания и возможности, справляясь с поставленными перед ним задачами и обязанностями.
5. Фаза мастерства, на которой профессионал не только успешно справляется с обязанностями, но и обладает специальными умениями, универсализмом, наличием собственного стиля профессиональной деятельности.
6. Фаза авторитета.
7. Фаза наставничества [8].

В исследованиях Л.М. Митиной выделяются три стадии профессионализации: адаптация, становление, стагнация. С точки зрения данного автора, в ходе профессионального развития также происходит три стадии перестройки личности: самоопределение, самовыражение, самореализация [7].

Э.Ф. Зеер различает следующие стадии профессионального становления:

1) аморфная оптация (0 – 12 лет). На данной стадии начинают зарождаться самые ранние профессиональные интересы и склонности;

2) оптация (12 – 16 лет). У подростка появляются первые профессиональные намерения, начинается процесс профессионального самоопределения;

3) профессиональная подготовка (16 – 23 года);

4) профессиональная адаптация (18 – 25 лет);

5) первичная профессионализация (26 – 33 года);

6) вторичная профессионализация (34 – 42 года);

7) профессиональное мастерство (42 – 60 лет) [3].

Также основанием разделения стадий профессионализации педагога может служить не только возраст, но и педагогический стаж. Каждая стадия характеризуется своими особенностями. Так, первые пять лет работы являются стадией адаптации к профессиональной деятельности. На данном этапе профессионализации наблюдается первичное формирование профессионально значимых качеств, поиск ценностных ориентаций. Молодой педагог сосредоточен на своих потенциальных возможностях, открыт новым способам и формам профессиональной деятельности. Следующий этап профессионализации – от шести до десяти лет педагогического стажа – характеризуется формированием профессиональной позиции и корректировкой первоначальной педагогической деятельности. Наблюдается упрочнение ценностных ориентаций, усовершенствование использования методов и приемов обучения, повышается профессиональная значимость педагога, уменьшается потребность самоутверждения перед коллегами и учениками. Для педагогов со стажем работы от одиннадцати до пятнадцати лет зачастую характерно переживание педагогического кризиса. Суть данного кризиса заключается в наличии противоречия между потребностью в изменениях способов профессиональной деятельности и возможностями учителя. Следующая стадия профессионализации, включающая в себя педагогический стаж от шестнадцати до двадцати лет, совпадает с кризисом середины жизни. На этом этапе, как правило, наблюдается снижение профессионализма, связанное с кризисными противоречиями в структуре Я-концепции. Педагоги, имеющие стаж от двадцати одного до двадцати пяти лет, достигают наиболее высоких результатов в профессиональной деятельности. У них наблюдается высокий уровень развития профессионально значимых качеств, устойчивая мотивационная направленность, сформированность ценностных ориентаций. Стадия, завершающая профессиональное развитие, соответствует педагогическому стажу более двадцати пяти лет. На этой стадии чаще всего наблюдается синдром эмоционального выгорания, характерны биологическое старение, психоэмоциональное напряжение, ригидность профессионального мышления, невосприимчивость к новым способам деятельности [7]. Во всех представленных периодизациях «профессионализация» понимается как процесс профессиональной деятельности, в ходе которого формируется личность педагога. Это выражается в развитии профессиональной позиции, направленности, формировании отношения к педагогической профессии, приобретении мастерства, упрочнения профессиональных ценностных ориентаций [2].

Как видно, профессиональное развитие педагога – это процесс, разворачивающийся на протяжении всей профессиональной жизни личности, не ограничивающийся лишь одним периодом. В процессе профессионализации возникают новые формы деятельности, являющиеся источником профессионального развития.

С точки зрения Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской, профессионализация педагога определяется через качественные изменения его профессионализма. С этой позиции профессиональное развитие содержит в себе личностные характеристики педагога и уровень его профессионального мастерства. К личностным характеристикам относятся такие черты характера, способности и способы деятельности, которые содействуют успешному выполнению профессиональных задач.

Профессиональное мастерство – это деловые качества и компетентность педагога, которые в совокупности определяют уровень самоорганизации профессиональной деятельности [40]. Помимо вышеуказанных компонентов, Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская выделяют еще один важный фактор профессионализации – профессиональное самоопределение. Это непрерывный процесс достижения поставленных задач и формулирование новых целей [там же].

Программа развития профессионального мастерства «Психологические аспекты педагогической деятельности»

Целью программы «Психологические аспекты педагогической деятельности» является повышение психологической компетентности педагогов.

Задачи программы:

– расширить представления педагогов о возрастных, гендерных и индивидуальных особенностях учащихся;
– познакомить с различными приемами и техниками работы;
– обучение навыкам сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательного процесса.

Методы и техники, используемые на занятиях: упражнения, направленные на сплочение группы (коллектива), на создание положительного микроклимата; мини-лекции, дискуссии, брей-сторминг, обсуждение вопросов, связанных с основной темой занятия и т.д.; ролевые игры; упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, интеллектуальных умений; упражнения на самопознание, самопринятие и самоидентификацию; психодиагностические методики на выявление причин учебных трудностей, и коррекционно-развивающие упражнения; арт-терапевтические упражнения; упражнения, направленные на саморегуляцию и самопомощь при стрессе.

Предполагаемый результат: обогащение представлений и знаний педагогов о возрастных, гендерных и индивидуальных особенностях учащихся; применение в практической деятельности педагогами различных приемов и техник работы; знакомство педагогов с приемами сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательного процесса.

Таким образом, профессиональное становление специалиста во многом зависит от успешного поиска разрешения конфликтов между компонентами триады «модус жизнедеятельности – форма психической регуляции деятельности – уровень осуществления деятельности». При этом многие педагоги отмечают недостаточность психологических знаний, касающихся всех сторон жизни: личной, профессиональной, социальной и т.д. В современном обществе запросы на продукты труда постоянно меняются, а такие изменения, в свою очередь, требуют от педагога овладения новыми формами и способами деятельности. В связи с этим к специалисту предъявляются требования, касающиеся его личностных качеств и ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Пережовская А.Н. Развитие в России среднего профессионального образования, институтов непрерывного образования как составляющих системы непрерывного образования. *Образование и воспитание*. 2015; № 2 (2): 13 – 16.
2. Рустамова Ш., Кадырова Ф., Кулдашев М., Рахимова С. Педагогическое мастерство как профессионализм педагога. *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*. 2014; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-masterstvo-kak-professionalizm-pedagoga
3. Садым К.Б. Особенности педагогического мастерства в высшей школе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013; № 4: 253 – 254.
4. Тихова Ю.Б. Совершенствование форм профессионального развития педагогических работников. *Молодой ученый*. 2019; № 48 (286): 161 – 163.
5. Торосян В.Ф. Педагогическое мастерство преподавателя вуза – функциональное звено профессиональной подготовки студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; № 12-2: 225 – 227.
6. Трацевская А.В. Профессиональное мастерство педагога-воспитателя как основное условие преобразования воспитательного процесса. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-masterstvo-pedagoga-vospitatelya-kak-osnovnoe-uslovie-preobrazovaniya-vospitatelnogo-protsessa

References

1. Perezhovskaya A.N. Razvitie v Rossii srednego professional'nogo obrazovaniya, institutov nepreryvnogo obrazovaniya kak sostavlyayuschih sistemy nepreryvnogo obrazovaniya. *Obrazovanie i vospitanie*. 2015; № 2 (2): 13 – 16.
2. Rustamova Sh., Kadyrova F., Kuldashev M., Rahimova S. Pedagogicheskoe masterstvo kak professionalizm pedagoga. *Nauka. Mysl': `elektronnyj periodicheskij zhurnal*. 2014; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-masterstvo-kak-professionalizm-pedagoga
3. Sadym K.B. Osobennosti pedagogicheskogo masterstva v vysshej shkole. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2013; № 4: 253 – 254.
4. Tihova Yu.B. Sovershenstvovanie form professional'nogo razvitiya pedagogicheskih rabotnikov. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 48 (286): 161 – 163.
5. Torosyan V.F. Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya vuza – funkcional'noe zveno professional'noj podgotovki studentov. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2014; № 12-2: 225 – 227.
6. Tracevskaya A.V. Professional'noe masterstvo pedagoga-vospitatelya kak osnovnoe uslovie preobrazovaniya vospitatel'nogo processa. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-masterstvo-pedagoga-vospitatelya-kak-osnovnoe-uslovie-preobrazovaniya-vospitatelnogo-protsessa

Статья поступила в реакцию 28.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-97-99

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, leading researcher of ANOVO "Moscow International University" (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Romanyuk E.V., *MA student, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: rev140100@yandex.ru*
Loktionova I.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: ilchuk-inna@rambler.ru*
Aripov M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Faculty of Primary Classes, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala); Professor, Department of Primary Education, Dagestan Institute of Education Development (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AMONG STUDENTS OF VOCATIONAL SCHOOLS BASED ON INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION AND UPBRINGING. The article provides information about the possession of communication skills by teenagers who enter secondary vocational education institutions after receiving basic general education, and the possibility of forming and developing these skills in the process of studying at a technical school using methods of active and interactive learning. The authors conclude that active and interactive forms of teaching students include different types of work that require a clear distribution of time, effort, and material. Therefore, including these forms in work programs, teachers should do a lot of work and involve students. With the obvious advantages of active and interactive forms of work with students, it is recommended not to forget about the need to use them in conjunction with other forms of training organization and only as a specific component.

Key words: **adolescent, secondary vocational education, communication skills, communication competencies, communication competence, professional communication skills, active and interactive forms of learning.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр. АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Е.В. Романюк*, магистрант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: rev140100@yandex.ru*
И.А. Локтионова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: ilchuk-inna@rambler.ru*
М.А. Арипов*, канд. пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала; проф. Дагестанского института развития образования, E-mail: aripov50@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СПО НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье приведена информация о владении подростками, поступающими после получения основного общего образования в учреждения среднего профессионального образования, коммуникативными навыками и возможности формирования и развития данных навыков в процессе обучения в техникуме с применением методов активной и интерактивной форм обучения. Авторы делают вывод о том, что активные и интерактивные формы обучения студентов включают разные виды работы, которые требуют четкого распределения времени, сил, материала. Поэтому, включая данные формы в рабочие программы, преподавателям следует провести огромную работу, в том числе и со студентами. Также при явных преимуществах активных и интерактивных форм работы со студентами не стоит забывать о необходимости их использования в комплексе с другими формами организации обучения и только как определенную составляющую.

Ключевые слова: **подросток, среднее профессиональное образование, коммуникативные навыки, коммуникативные компетенции, коммуникативная компетентность, профессиональные навыки общения, активная и интерактивная формы обучения.**

В настоящее время мы наблюдаем огромное количество школьников, желающих продолжить свое образование после окончания девяти классов общеобразовательной школы в среднем профессиональном учреждении. В современных условиях общего и экономического развития страны это дает им преимущество, так как по окончании учебного заведения среднего профессионального образования студенты получают специальность, по которой могут работать на предприятиях и в организациях различных отраслей, обеспечивая себя и получая, при этом, следующие ступени образования. Именно поэтому современное общество сейчас ставит перед средним профессиональным образованием важные и сложные задачи по подготовке будущих специалистов. Речь идет не только о фундаментальных знаниях, выдаваемых учреждениями среднего профессионального образования, но и о подготовке выпускников, обладающих знаниями информационных технологий, иностранных языков, смежных областей деятельности, имеющих социальную компетентность, культурную подготовленность, способность принимать решения, работать в команде, владеющих коммуникационными навыками. Развитие у студентов коммуникативных навыков, а далее и профессиональных навыков общения, является очень важной и сложной задачей для образовательной организации. Так как это не просто развитие имеющихся и освоение новых коммуникативных знаний и умений подростков, но и приобретение новых и наложение их на характер, темперамент, на те знания и умения, которые в разной степени каждому закладывались родителями в раннем возрасте и приобретались в ходе процесса его социализации [1 – 6].

Необходимость развития коммуникативных навыков связана еще и с тем, что вчерашние школьники в возрасте 15 – 16 лет, приходящие на обучение в организации среднего профессионального образования, а также вуза, практически не обладают навыками общения и, конечно, совсем не владеют навыками профессионального общения, хотя коммуникативные навыки являются сверхнеобходимыми в жизни любого человека, тем более подростка. Подростковый возраст – время, когда закладывается фундамент будущей жизни в обществе. От того, насколько подростки 15 – 19 лет успешно научатся выстраивать отношения с родителями, взрослыми, сверстниками, зависит их удовлетворенность личной и профессиональной жизнью в будущем [2].

Определенные профессии, где основной формой взаимодействия служит общение, предъявляют особые требования к наличию у человека этих навыков. Обобщая, отметим, что коммуникативные навыки человека важны для общения, психологического удовлетворения и социальной реализации. Людям, пренебрегающим их освоением, труднее реализовать себя в жизни.

Коммуникативные навыки составляют особый поведенческий комплекс, позволяющий человеку:

- устанавливать контакты;
- заинтересовывать собеседника;
- поддерживать общение;
- сохранять отношения;
- аргументировать свои мысли;
- отстаивать свои интересы;
- уметь реагировать на критику;
- разрешать конфликты;
- учиться просить;
- пользоваться невербальными средствами общения;
- защищаться от манипуляций;
- понимать окружающих, мотивы их действий и реакции.
- правильно выражать сочувствие и поддержку и принимать ее от окружающих людей.

Вышеперечисленные коммуникативные навыки – это часть из всей их массы, это не определенные человеческие качества, а набор умений, способностей, усвоенных правил воспитанности, которые помогают взаимодействовать с окружающим миром.

Определений коммуникации существует много, мы под коммуникативными навыками понимаем способность человека взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. Под коммуникативной компетенцией мы подразумеваем приобретенный и сформированный в ходе занятий комплекс знаний, навыков, умений и составляющий содержательный компонент обучения [3].

Под компетентностью мы рассматриваем свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции [3].

Перед образовательным учреждением стоит решение сложнейшей задачи: научить подростка быть более уверенным в себе, общаться бесконфликтно, умея при этом отстаивать свои интересы. Научить правильно управлять своими эмоциями в общении, правильно воспринимать и реагировать на окружающий мир, слышать и чувствовать партнера по общению – сформировать навыки межличностного и профессионального общения, ведь любая сфера деятельности человека, тот мир, в который образовательное учреждение выпустит своих студентов, требует применения коммуникативных навыков, а профессиональная и творческая сферы чаще всего требует еще и их высокого уровня.

При решении данной задачи большое значение приобретают методы, формы и средства обучения. Современные технологии, хорошо зарекомендовавшие себя в мировой и отечественной практике, могут значительно помочь в решении данного вопроса. Именно поэтому сегодня программа обучения студентов в учреждениях среднего профессионального образования должна быть построена таким образом, чтобы способствовать профессиональному становлению будущего специалиста среднего звена, оптимальному развитию его познавательных интересов в будущей профессии, интеллектуального потенциала, его творческих способностей, саморазвития и самосовершенствования. Именно здесь мы говорим о включении в программу обучения ее активных и интерактивных форм.

Таблица 1

Классификация интерактивных методов обучения
и примеры их реализации образовательном процессе СПО

№	Разновидности интерактивных методов	Примеры их реализации образовательном процессе СПО
1.	Творческие задания	– разработка и реализация творческих заданий по каждому предмету; – формирование портфолио студента, в которые войдут все творческие задания, проекты, выполненные студентом на протяжении обучения
2.	Работа в малых группах	Организация временных творческих коллективов при работе над учебным проектом
3.	Обучающие игры	– ролевые; – деловые; – образовательные
4.	Использование общественных ресурсов	– приглашение ведущих специалистов по профилю подготовки; – приглашение выпускников, успешно реализовавших себя на рынках труда; – экскурсии на производство
5.	Социальные проекты	– участие в волонтёрских группах, соревнованиях; – выставки, спектакли, представления и т.д.
6.	Разминки	– организация различных разминок по предметам, в том числе на игровой основе
7.	Изучение и закрепление нового информационного материала	– интерактивная лекция; – ученик в роли учителя; – работа с наглядным пособием; – каждый учит каждого; – использование и анализ видео-, аудиоматериалов; – практическая задача, кейс-метод; разбор ситуаций из практики участника
8.	Работа с документами	– составление документов – работа в микрогруппах; – обоснование своей позиции
9.	Обсуждение сложных и дискуссионных проблем	– дисскуссия
10.	Тестирование, последующим	– анализ результатов, отстаивание своей позиции

Под активной формой обучения мы понимаем форму взаимодействия студента и преподавателя, при которой студенты являются не пассивными слушателями, а активными участниками обучающего процесса. Здесь преподаватель и обучающиеся находятся на равных уровнях. Активные формы обучения больше предполагают демократический стиль общения преподавателя. Примером активной формы обучения могут служить диалог, дискуссия, разбор кейсов и др.

Результатом включения данной формы в работу со студентами становится активность студента, дополнительная его мотивация, приобретение и развитие таких коммуникативных навыков, как установление контакта, поддержание беседы, изложение собственных мыслей, выражение и отстаивание своих позиций по различным вопросам. Студенты учатся пользоваться невербальными средствами общения и пр.

Многие преподаватели между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия.

Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники обучающего процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одной из причин включения данной формы обучения в образовательный процесс является создание комфортных условий, таких, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает более продуктивным сам процесс обучения. Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают [6].

Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности сотрудничества, эмоциональное, духовное единение участников. По сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для развития их инициативы.

В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, слушать, общаться друг с другом, другими людьми, учатся просить, избегать или гасить конфликты и др. [5].

Методом для реализации данной формы обучения на занятиях может служить организация парной или групповой работы, ведение проектной и исследовательской деятельности, включение в программу ролевых игр, тренингов, «мозгового штурма».

При использовании данных форм обучения студент становится полноправным участником учебного процесса. Преподаватель перестает предлагать готовые знания и решения, он побуждает студентов к самостоятельному поиску на основе собственных знаний, умений и навыков.

Именно на данном этапе подросток раскрывает в себе все, что было заложено и сформировано в нем ранее, а также стремится развить или приобрести новые навыки, знания и применить их на практике.

Активные и интерактивные формы обучения необходимо внедрять в образовательный процесс, поскольку большинство студентов техникумов самостоятельно не могут улучшить свои коммуникативные навыки, не говоря уже о формировании основ профессионального общения (табл. 1).

Мы считаем, что наилучший способ усвоения и развития коммуникативных навыков – это практика. Практика в общении и постоянный анализ собственных действий под руководством и с учетом внесения корректировок преподавателями в дисциплины техникума. Введение в процесс обучения студентов в учреждениях среднего профессионального образования активных и интерактивных форм способствует эффективному освоению и развитию коммуникативных навыков, а также формированию ключевых основ профессионального общения и возможности использования их практике.

В заключение необходимо отметить, что активные и интерактивные формы при обучении студентов включают разные виды работы, которые требуют четкого распределения времени, сил, материала. Поэтому, включая данные формы в рабочие программы, преподавателям следует провести огромную работу, в том числе и со студентами. Также при явных преимуществах активных и интерактивных форм работы со студентами не стоит забывать о необходимости их использования в комплексе с другими формами организации обучения и только как определенную составляющую.

Библиографический список

1. Везиров Т.Г., Богатырева Ж.В. Учет репрезентативной системы при организации информационно-коммуникационной среды вуза в подготовке специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 69 – 70.
2. Козлова Р.П. *Преодоление барьеров профессионального общения как фактор развития интегральной индивидуальности (исследование специалистов досуговых центров)*. Диссертация … кандидата психологических наук. Пермь, 1994.
3. Монгинаите Л. *Психология общения*. Вильнюс: Техника. 2010.
4. *Коммуникативная компетенция как методическое понятие*. Available at: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/12548/1/
5. Аболина Н.С., Акимова О.Б. Процесс профессионального обучения и формирование коммуникативной компетенции. *Инновационные проекты в образовании*. 2013; № 3.
6. Канжигитова А.М. Влияние интерактивных форм работы на развитие коммуникативных навыков учащихся. *Молодой ученый*. 2016; № 26.1 (130.1).

References

1. Vezirov T.G., Bogatyreva Zh.V. Uchet reprezentativnoj sistemy pri organizacii informacionno-kommunikacionnoj sredy vuza v podgotovke specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 69 – 70.
2. Kozlova R.P. *Preodolenie bar'erov professional'nogo obscheniya kak faktor razvitiya integral'noj individual'nosti (issledovanie specialistov dosugovyh centrov).* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Perm', 1994.
3. Monginaite L. *Psihologiya obscheniya*. Vil'nyus: Tehnika. 2010.
4. *Kommunikativnaya kompetenciya kak metodicheskoe ponyatie*. Available at: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/12548/1/
5. Abolina N.S., Akimova O.B. Process professional'nogo obucheniya i formirovanie kommunikativnoj kompetencii. *Innovacionnye proekty v obrazovanii*. 2013; № 3.
6. Kanzhigitova A.M. Vliyanie interaktivnyh form raboty na razvitie kommunikativnyh navykov uchaschihsya. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 26.1 (130.1).

Статья поступила в редакцию 23.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-99-102

Temurkaeva D.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Education and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: temurkaeva1985@mail.ru*

VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN SCIENCE AND MATHEMATICS. The normative condition of the third-generation of the Federal state educational standard is the competence-based training of graduates who are able to integrate into the educational environment at a high level of professionalism and education. In this regard, an integrative-competence approach to the organization of the educational process in the disciplines studied in primary classes is relevant. The competence paradigm of education is focused on an in-depth training in the interdisciplinary course "Theoretical foundations of mathematics with teaching methods", designed on the close intertwining of mathematical and natural science knowledge. The proposed experimental program "Formation of natural science concepts in the process of solving text problems" is focused on the formation of professionally important qualities of future primary school teachers, as a system of general and professional competencies to manage productive mental activity in the field of applying the obtained natural science knowledge in various situations during training.

Key words: **professional competence, primary school teacher in rural schools, integrative competence approach, natural and mathematical disciplines, integrative thinking.**

Д.Б. Темуркаева, *соискатель, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: temurkaeva1985@mail.ru*

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Нормативным условием ФГОС СПО третьего поколения является компетентностная подготовка выпускников, способных интегрироваться в образовательную среду на высоком уровне профессионализма и образованности. В связи с этим актуальным представляется интегративно-компетентностный подход к организации учебно-образовательного процесса по дисциплинам, изучающим в начальных классах. Компетентностная парадигма образования ориентирована на углубленную подготовку по междисциплинарному курсу «Теоретические основы математики с методикой преподавания», сконструированному на тесном переплетении математических и естественнонаучных знаний. Предлагаемая экспериментальная программа «Формирование естественнонаучных понятий в процессе решения текстовых задач» ориентирована на формирование профессионально важных качеств у будущих учителей начальных классов как системы общих и профессиональных компетенций, способствующих управлению продуктивной мыслительной деятельностью в области применения полученных естественнонаучных знаний в различных ситуациях при обучении.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, учитель начальных классов сельской школы, интегративно-компетентностный подход, естественно-математические дисциплины, интегративное мышление.**

Введение ФГОС СПО третьего поколения стимулирует развитие инновационных педагогических идей при подготовке учителей начальных классов, целевым ориентиром которых является формирование компетенций выпускника. В этой связи проблема повышения профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы приобретает особую значимость на современном этапе развития среднего профессионального образования, поэтому разработано немало интегративно-педагогических концепций, на базе которых, в свою очередь, формируются интегративные технологии обучения, рассматриваемые в исследовании в области изучения естественно-математических дисциплин. В условиях модернизации педагогического образования развитие интегративного мышления у студентов становится важным компонентом формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы. В связи с этим исследуемая проблема профессиональной компетентности учителя начальной сельской школы рассматривается нами в аспекте интегративно-компетентностного подхода к освоению материала учебного предмета «Математика» как профилирующей дисциплины в изучении естественнонаучных дисциплин [1 – 3].

В контексте исследования понятие «подход» можно рассматривать как методологическую основу стратегического и тактического аспектов организации образовательного процесса. Стратегический аспект, определяющий цель и результат естественнонаучного образования в педагогическом колледже, в нашем исследовании представлен целостным, компетентностным, аксиологичским подходами, а в качестве основы построения его содержания выбраны интегративный, деятельностный подходы (тактический аспект).

Интегративно-компетентностный подход, рассматриваемый в исследовании как стратегический аспект формирования профессиональной компетентности, позволяет проводить интегрированное обучение учащихся младших классов естественно-математическим дисциплинам, направленное на углубление взаимодействия межпредметных связей. Принципы интегрированного обучения отражаются в концепции формирования интегрированного мышления у студентов педагогического колледжа. Эта технология, как одно из новшеств современной методики, способна связывать на первый взгляд даже не смежные дисциплины. Не является исключением и математика.

Учебно-методический комплект по математике состоит из синтезированных знаний из разных наук, реальной повседневной жизни и методов интеграции, систематизированное и целостное восприятие которых способствует развитию целенаправленности, широты и активности мышления обучающихся. Анализ основной образовательной программы среднего профессионального образования приводит к пониманию тех проблем и недостатков в программно-методическом обеспечении профилирующих дисциплин, заключающихся в том, что на уровне современного колледжа в программно-методическом обеспечении начального курса математики не представлен интегрированный учебный материал, предназначенный для применения данного предмета в разных областях знания и практической деятельности в его преобразовательно-функциональном значении. Подобного рода противоречия в образовательном процессе учреждений среднего уровня требуют перехода на новую модель профессиональной подготовки, в которой предусматривается изменение характера профессионального образования будущих специалистов.

Опрос преподавателей Хасавюртовского педагогического колледжа, проведенный в 2014 году, позволил нам сделать вывод, что проблема формирования у студентов профессиональных компетенций будущего педагога начальной школы в области изучения естественнонаучных дисциплин представляет большой научно-практический интерес, так как наблюдается несогласованность стандартов начальной школы и среднего профессионального образования в представленных учебниках для педагогических колледжей, в которых далеко не полно представлены современные учебно-методические комплекты для обучения учащихся младших классов.

Для того чтобы формировать профессиональную компетентность будущих учителей начальной школы сельской школы, необходимо изменить содержание образования в колледже на основе вариативного содержания принципов интегративного и деятельностного подходов в формировании профессиональных навыков и умений будущего специалиста через межпредметную подготовку, используя активную жизненную позицию студентов. Предметная подготовка и активная творческая позиция студента в деятельности в комплексе способствует формированию и развитию личностей будущих педагогов так, чтобы они освоили способы самосовершенствования и саморазвития, обеспечивая себе высокую эффективность функционирования в системе «человек-человек» в качестве субъекта-профессионала.

Анализ теоретических подходов к формированию профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов сельской школы, практического опыта учительской деятельности молодых специалистов на селе выявил, что в сельской школе в неблагополучном состоянии находится междисциплинарная подготовка в естественнонаучной направленности учащихся младших классов, связующим звеном которых является дисциплина «Математика» как основа всех наук. В связи с этим возникает необходимость в формировании совокупности компетентностей, образующих содержание профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов сельской школы [1].

Следовательно, в спектре интегрировано-компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов сельской школы назрела необходимость достижения высокого уровня образованности и профессионализма, в частности в области технологии организации интегративного учебного процесса по естественно-математическим дисциплинам с целью формирования осознанной и логически выстроенной системы интегративного мышления, которая возникает в процессе тесного взаимодействия знаний естествознания и математики, посредством которого происходит отражение объективного мира в логической системе понятий, суждений, умозаключений [2].

Данные обстоятельства вызывают необходимость наполнения процесса профессиональной подготовки будущих учителей интегративным содержанием в качестве технолого-методического инструментария формирования профессиональной компетентности будущего учителя с целью достижения высокого уровня предметной подготовленности и творческого саморазвития [3].

По нормативным требованиям ФГОС СПО третьего поколения в качестве основных целевых ориентиров подготовки является формирование условий для развития компетенций выпускника. Следовательно, одним из основных нормативов становится вопрос о методологических основах создания условий для приобретения знаний, умений и навыков в учебно-познавательной деятельности обучающихся педагогического колледжа в процессе изучения естественно-математических дисциплин.

В формировании профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы чрезвычайно важной является целостная организация образовательного процесса педагогического колледжа. В этой части актуальность придается интеграции математических и естественнонаучных знаний в рамках Федеральных образовательных стандартов третьего поколения как одного из эффективных средств формирования предметно-методической компетенции будущего специалиста.

В связи с тем, что целостностная система обучения естественно-математическим дисциплинам охватывает принципы интегративно-компетентностного, деятельностного и аксиологического подходов, культивирующих соответствие квалификационных требований к подготовке учителя начальных классов индивидуальному уровню предрасположенности студентов к продуктивной мыслительной деятельности по применению полученных знаний в различных ситуациях, следует проектировать содержание учебных программ по данным дисциплинам на основе интегрированного материала с учетом решения прикладных задач, рассматриваемых в данных областях знаний, отражающих специфику направления подготовки [1].

Глубокий анализ нормативных требований ФГОС третьего поколения к уровню профессиональной подготовки выпускников педагогического колледжа

позволил нам спроектировать программу «Формирование естественнонаучных понятий у младших школьников в процессе решения текстовых задач» как экспериментальный раздел междисциплинарного курса «Теоретические основы начального курса математики с методикой преподавания», сконструированный на учебном материале предметов «Математика» и «Естествознание».

Настоящая программа разработана для экспериментального апробирования в учебном процессе Хасавюртовского педагогического колледжа как интегрированно-компетентностная форма междисциплинарной подготовки учителей начальной школы, обеспечивающая новейшие образовательные технологии по введению интегрированных форм преподавания начального курса математики с основами естествознания в систему начального образования.

В качестве эффективной технологии рассматриваются методы проектирования, логического решения текстовых задач, многомерного решения примеров, обеспечивающие успешное развитие предметно-методической компетенции студентов. Это объясняется тем, что ряд тем в дисциплинах естественно-математического цикла (математика-информатика-естествознание) тесно переплетаются и требуют интегрированного мышления. Использование данных математических способов освоения учебного материала позволяет развивать способности подходить к решению задач с разных аспектов (обычных классических математических методов и различных пакетов прикладных программ), при этом стержневую позицию сохраняет продуктивная мыслительная деятельность.

Программа содержит два модуля (базовый и элективный), которые в логическом сочетании успешно обеспечивают повышение уровня предметно-методической компетенции будущих учителей начальных классов, показателем чего является развитое интегрированное мышление. Программа может быть представлена в следующей схеме:

I-блок (базовая часть) – пороговый уровень преподавания предмета;

II-блок (элективная часть) – повышенный уровень преподавания предмета.

Разделы первого модуля обязательны для изучения всеми студентами педагогического колледжа:

1) общие вопросы обучения младших школьников решению задач;
2) общие вопросы методики решения текстовых задач.

Второй модуль «Методика обучения решению текстовых задач на интегративной основе» является вариативной частью, которая состоит из самостоятельных тем, отражающих интегрированные формы преподавания начального курса математики и основ естествознания, раскрывающего особенности математического языка и математического моделирования реальных процессов. Данный модуль носит формирующую направленность и предназначен для студентов экспериментальной группы. Следовательно, параллельное освоение базовых и элективных модулей программы обеспечивает познавательную самостоятельность студентов, мотивируя их к достижению высшего уровня профессиональной подготовки.

В предлагаемой программе на первый план выдвигается формирование у студентов интегрированного мышления.

Программа рассчитана на 228 часов, в том числе инвариантная часть программы – 102 (50 теоретических/32 практических) часов, вариативная часть – 222 часов самостоятельной работы обучающегося.

Составной частью программы является примерный учебно-тематический план по модулям, который можно использовать при составлении конкретного учебно-тематического плана. В тематическом плане раскрывается последовательность параллельного изучения разделов и тем программы для достижения повышенного уровня предметно-методической компетенции студентов.

В данной программе для формирования естественнонаучных понятий в процессе решения текстовых задач предлагаются возможности многомерного выбора решения, способствующие развитию гибкости и оригинальности мышления. Альтернативность решений будет влиять на развитие активности, критичности, организованности, рациональности, экономии мышления, что, в свою очередь, поможет разумно выбирать способы действий и рационально использовать время к достижению цели [3].

Таким образом, интегрированная программа обучения математике позволяет студентам в теоретических основах ее начального курса осмыслить ту базу, на которой строится обучение естественнонаучным дисциплинам в тесной взаимосвязи двух предметов, глубже проникнуть в суть методики преподавания математики, осознать особую значимость методико-математической подготовки в избранной профессии.

Таблица 1

Тематический план

Наименование разделов и тем	Общее количество ч. часов	Всего ч.	Лаб.р./ Пр.зан. ч.	Самостоятельная работа студента	Уровень освоения
Модуль 1	***2***	***3***	***4***	**5**	***6***
Раздел 4. *Понятие текстовой задачи и процессы ее решения*	45	30	14	15	1 – 2
Тема 4.1. Текстовая задача и способы ее решения	15	6	4	5	
Тема 4.2. арифметические способы поэтапного решения текстовых задач	30	10	10	10	
Раздел 5. Методика обучения решению текстовых задач	57	20	18	19	1 – 2
Тема 5.1. Формирование у учащихся понятия простой задачи. Обучение общим приемам работы с простой задачей	24	8	8	8	
Тема 5.2. Методика обучения решению текстовых задач, раскрывающих смысл действий сложения и вычитания	10	3	4	3	
Тема 5.3. Методика обучения решению задач, раскрывающих связи между компонентами и результатом арифметических действий	12	5	3	4	
Тема 5.4 Этапы решения тестовых заданий на бытовом, научном и синтетическом уровне: – восприятие и анализ содержания задачи; – поиск и составление плана решения задачи; – выполнение плана решения задачи; – проверка решения задачи	10	4	3	3	
Модуль 2					2 – 3
Тема 2.1. Решение текстовых задач на интегративной основе	122	45	77	56	
Тема 2.2. Обучение решению задач, раскрывающих смысл природоведческих представлений и понятий	28	12	16	14	
Тема 2.3. Методика обучения решению текстовых задач, раскрывающих смысл отношений в окружающем мире	46	10	21	15	
Тема 2.4. Формирование естественнонаучных понятий в процессе решения текстовых задач	53	14	22	17	
Тема 2.5. Математическое моделирование реальных процессов	19	4	9	6	
Тема 2.6. Показательный урок по теме «Приемы работы по формированию естественнонаучных понятий в решении текстовых задач»	2			2	1 – 3
Зачет по темам	2			2	1 – 3

Библиографический список

1. Ладин Р.А., Снежкина О.В., Бочкарева О.В., Титова Н.В. Математика и междисциплинарные связи. *Молодой ученый*. 2014; № 1: 550 – 552.
2. Монахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии: аксиоматический подход. *Школьные технологии*. Москва, 2000; № 3: 57 – 71.
3. *Программно-методические материалы. Математика. Начальная школа*. Составитель И.А. Петрова. Москва, 2000.

References

1. Ladin R.A., Snezhkina O.V., Bochkareva O.V., Titova N.V. Matematika i mezhdisciplinarnye svyazi. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 1: 550 – 552.
2. Monahov V.M. Metodologiya proektirovaniya pedagogicheskoj tehnologii: aksiomaticheskij podhod. *Shkol'nye tehnologii*. Moskva, 2000; № 3: 57 – 71.
3. *Programmno-metodicheskie materialy. Matematika. Nachal'naya shkola*. Sostavitel' I.A. Petrova. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 15.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-102-104

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
Mutuskhanova R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Interfaculty Language Department, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: mramisa@mail.ru*
Yusupova R.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Usupova69@mail.ru*

POTENTIAL OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN DEVELOPING THEIR PROFESSIONAL SKILLS. The article studies the potential of students' creative activity in the development of their professional skills. Ways to activate the creative work of students is the widespread introduction into the educational process of active forms and methods of learning, motivation of students with possible material bonuses when they achieve certain successes in professional competitions. It is concluded that a modern university graduate must have the ability to think creatively, carry out creative activities, change stereotypes, predict the results of his professional activities, and solve a wide range of problems outside the box. The researchers have considered the following creative methods of enhancing the educational process: problem learning, independent work of students, game technologies, analysis of specific situations, project technology, problem lecture, discussions, brainstorming, TRIZ, case method, etc.

Key words: **creative activity, student, creative tasks, professional skills.**

Ш.И. Булуева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
Р.М. Мутусханова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: mramisa@mail.ru*
Р.Я. Юсупова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Usupova69@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

В статье изучен потенциал творческой деятельности студентов в развитии их профессиональных навыков. Способами активизации творческой работы студентов является повсеместное внедрение в учебный процесс активных форм и методов обучения, мотивация обучающихся возможными материальными бонусами при достижении ими определённых успехов в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства. Сделан вывод о том, что современный выпускник вуза должен обладать способностью творчески мыслить, осуществлять творческую деятельность, изменять стереотипы, прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности, нестандартно решать широкий круг задач. Нами рассмотрены следующие творческие методы активизации учебного процесса: проблемное обучение, самостоятельная работа студентов, игровые технологии, анализ конкретных ситуаций, проектная технология, проблемная лекция, дискуссии, мозговая атака, ТРИЗ, кейс-метод и др.

Ключевые слова: **творческая деятельность, студент, творческие задачи, профессиональные навыки.**

В настоящее время современному обществу необходимо постоянно решать проблемы в различных сферах жизни, в том числе на производстве и в образовании. Для формирования профессиональных навыков студентов очень важно применять в процессе обучения современные технологии, активные методы обучения, развивающие личностную, познавательную, коммуникативную активность обучающихся. Перспективным направлением для решения этой задачи можно считать использование в процессе обучения студентов различного рода творческих заданий. Практико-ориентированное направление подготовки кадров по новому ФГОС приводит к необходимости внесения существенных изменений в организацию учебного процесса профессиональных образовательных учреждений, разработки для проведения образовательного процесса новых рабочих программ и т.д. [1 – 12].

Важным становится осмысление опыта обучающегося, обсуждение его с другими обучающимися, применение новых знаний для решения нестандартных проблемных ситуаций. Таким образом, происходит активизация учебного процесса. В последнее время в процессе формирования профессиональных навыков студентов вуза, и не только, «все большую актуальность приобретают понятия «креативная личность», «креативная деятельность», «креативные способности»». Сейчас они довольно часто используются в современных педагогических и экономических источниках. Вместе с тем следует отметить, что эти понятия имеют весьма важное практическое содержание.

Ещё совсем недавно, буквально лет 10 – 20 назад, выпускнику вуза или колледжа достаточно было просто быть носителем определённых профессиональных знаний и обладать в соответствии со своей специальностью набором профессиональных умений и навыков для достаточно успешного участия в профессиональной деятельности. В настоящее время для достижения успеха в профессиональной деятельности студенту или выпускнику колледжа технической направленности на предприятии необходимо развивать и проявлять свои творческие способности. Исследование потенциала творческой деятельности позволяет раскрыть ее особенности. С точки зрения Е.А. Ракитиной, основными особенностями отличия творческой деятельности в процессе формирования профессиональных навыков от всех других видов образовательной деятельности являются следующие: «во-первых, в творческой деятельности всегда обнаруживается стремление выражать и обозначать сущность неизвестного при помощи известного; во-вторых, необходимость измерять все то, что может быть измерено, указывать численное соотношение изучаемого и известного; в-третьих, всегда обозначать место изучаемого в системе известного» [1, с. 65 – 69].

По мнению И.В. Шумовой, «успешность осуществления творческой деятельности студентов в процессе формирования их профессиональных навыков будет зависеть от уровня развития у них творческих способностей, которые возможно рассматривать как комплекс трех относительно автономных составляющих: поисковая активность; дивергентное мышление; конвергентное мышление» [2, с. 57 – 58].

Конвергентное мышление имеет наименьшее отношение к решению творческих задач, так как это просто решение задач по заданному алгоритму, поэтому далее в данной работе не будет подробно рассматриваться.

Мотивационная составляющая, безусловно, является своеобразным «пусковым механизмом», определяющим дальнейшие действия обучающегося. При весьма высокой мотивации студент может решать достаточно сложные проблемы.

Наличие у студента способности к дивергентному мышлению позволит ему весьма эффективно генерировать перспективные идеи, выдвигать интересные гипотезы, успешно решать кейсы, активно и в то же время продуктивно участвовать в дискуссиях. Можно констатировать, что мотивация и дивергентное мышление (креативность) – психологические качества обучающихся, наличие которых позволит им достичь высоких результатов не только в профессиональной сфере,

но и в жизни. В то же время можно предположить, что эти качества без наличия у студента определённого уровня творческого мышления, желательно достаточно высокоразвитого, будут, весьма вероятно, не очень эффективны. Тем не менее мотивация обучающихся преподавателем на участие в творческой деятельности: олимпиады, студенческие научно-исследовательские и научно-практические конференции по специальности, конкурсы профессионального мастерства, региональные соревнования, безусловно, будет способствовать росту их интеллектуальной и профессиональной активности.

В педагогической практике находят свое применение разнообразные творческие методы активизации учебного процесса. Например, среди подобных методов обучения можно выделить проблемный метод. Проблемное обучение предполагает тесное взаимодействие между студентом и преподавателем для решения поставленной проблемы или осуществления поисковой деятельности.

Также одним из действенных методов активизации учебной деятельности может служить организация творческой самостоятельной работы студентов. Весьма эффективным методом активизации образовательного процесса является творческая проблемная лекция. Суть её состоит в том, что в начале лекции задается проблемный вопрос и устанавливается проблема, которую необходимо решить в ходе лекции. Проблемные темы отличаются от проблемных вопросов тем, что содержат в себе задачи, которые нельзя решить с помощью тривиальных решений. К ним нельзя применить готовые схемы, которые использовались для решения похожих задач. Студентам необходимо творческое размышление, возможно, интуиция, чтобы найти верный ответ. Обычные лекции отличаются от проблемных лекций наличием информации, которую необходимо просто законспектировать, запомнить и в нужный момент воспроизвести на экзамене или зачёте.

Преподаватель создаёт впечатление у студентов, что они открыли нечто новое для науки. Студент на лекции не только слушает материал, но и выполняет исследовательскую и поисковую деятельность. У него изменяется отношение к изучаемому материалу и активизируется мышление.

Для повышения заинтересованности в учебном процессе также целесообразно использовать дискуссию, задача которой выявить различные мнения студентов, возникшие при изучении темы. В ходе дискуссии рождается истина. И.В. Шумова делит дискуссии на два вида: «управляемые и спорные» [2, с. 57 – 58]. Программа и регламент управляемой дискуссии должны иметь следующие обязательные компоненты: цели; очерёдность выступлений; лимит времени на доклад.

В ходе групповой дискуссии обучающиеся разбиваются на мини-группы, участники которых независимо друг от друга обсуждают поставленные задачи. Можно предложить следующие варианты этого обсуждения: обсуждение одного вопроса; отдельное задание для каждой мини-группы.

Эффективным будет использование на занятиях в вузе «творческого диалога». Суть метода состоит в том, что преподаватель задаёт студентам несколько вопросов и мотивирует их на обсуждение и поиск возможных решений. Студенты сами делятся на мини-группы и начинают дискутировать по поставленным вопросам. По истечении определённого времени преподаватель возвращается, и вся аудитория слушает сообщение одного из студентов об итоге дискуссии.

Метод обучения «думай и слушай» – еще один творческий метод обучения. В этом методе слово предоставляется каждому студенту, дается некоторое время, за которое он высказывает свои идеи, связанные с решением предложенной проблемы. Выступающего докладчика не перебивают.

Ещё одним весьма эффективным методом активизации творческой деятельности студентов является «мозговая атака», или «мозговой штурм». Группа, принимающая участие в обсуждении проблемы, делится на две части: генераторы творческих идей и их критики. Идеи для решения проблемы высказывают генераторы. В это время критики осуществляют анализ предложенных идей, оценивают их, выбирают самые лучшие и более действенные, по их мнению.

«При достаточной подготовке студентов с ними можно проводить «беседы по Сократу». Этот метод предполагает задавание им целенаправленных вопросов в определённой последовательности, при которой каждый последующий вопрос исходит из их предыдущего ответа, что позволяет весьма незаметно помочь им находить правильный ответ для верного решения поставленной перед ними задачи. С помощью этого метода можно привести студента к правильному ответу и подчеркнуть неверные составляющие его решений. Узнавание студентом новой информации хорошо стимулирует его желание правильно решить проблему. Этот метод хорошо способствует формулировке правильных выводов и обобщений самими студентами».

Эффективным будет использование на занятиях метода «Студия активного случая». Метод предполагает подготовку студентами реального творческого проекта для улучшения работы подразделения образовательной организации. Студентам предоставляется возможность посещать рабочие места, опрашивать специалистов, знакомиться с учебно-методической, конструкторской, технической и технологической документацией для работы над этим проектом. Ю.В. Козырев отмечает, что «данный метод целесообразно применять, когда группа студентов имеет достаточное количество знаний в области проектирования и техники анализа» [3, с. 60 – 61].

Далее рассмотрим еще один достаточно продуктивный творческий метод обучения – теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Это метод основан на функционально-системном подходе, базой которого являются объективно действующие законы развития системы. При помощи этого подхода студенты погружаются в реальный мир с реальными потребностями, для удовлетворения которых им необходимо создавать конкретные объекты.

Рассмотрим ещё один перспективный метод. «Кейс-метод (Case-study)» – это метод анализа конкретных ситуаций, который получил достаточно широкое распространение в последнее время. Он предполагает разработку модели конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, по определённым правилам.

Имитационные игровые занятия с элементами творческой деятельности – это игровое проектирование и деловая игра. Основной целью деловой игры по модулям и дисциплинам в образовательном учреждении среднего профессионального образования является обобщающая проверка и оценивание уровня подготовки обучающихся по ним.

Ещё один метод активного обучения – «игровое проектирование» [4, с. 89 – 90]. В качестве примера это могут быть, в частности, методические разработки или конструирование.

Основные этапы данного метода: вначале студентам излагается какая-либо проблема (инженерная, конструкторская, исследовательская, методическая); далее студенты делятся на мини-группы, и каждая независимо от других пытается решить поставленную проблему; методический совет, совместно с преподавателями – членами соответствующей предметно-цикловой комиссии проводят совещание, на котором все мини-группы защищают разработанные ими варианты решения проблемы.

Таким образом, на современном этапе развития образования одним из важных требований к будущему специалисту является способность к творческому решению различных задач. Современный выпускник вуза должен обладать способностью творчески мыслить, осуществлять творческую деятельность, изменять стереотипы с целью создания нового, воспринимать и чувствовать проблемы, новизну, прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности, нестандартно решать широкий круг задач, которые ставит перед специалистом современное общество.

В педагогической практике высшего образования находят свое применение разнообразные творческие методы активизации учебного процесса, призванные формировать профессиональные навыки студентов. Среди творческих методов обучения основными являются следующие: проблемное обучение, самостоятельная работа студентов, игровые технологии, анализ конкретных ситуаций, проектная технология, проблемная лекция, дискуссии, мозговая атака, ТРИЗ, кейс-метод и др.

Библиографический список

1. Ракитина Е.А., Попов А.И. Проблемы и перспективы использования интерактивных форм обучения в технических вузах. *Университет имени В.И. Вернадского*. 2016; № 1 (50): 65 – 69.
2. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования. *Педагогика: традиции и инновации*. 2016; № 5: 57 – 58.
3. Козырев Ю.В. Модель проведения уроков на основе технологии решения проектных задач. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*. 2016; № 6: 60 – 61.
4. Герасимова Н.И. Деловая игра как интерактивный метод обучения речевой деятельности. *Среднее профессиональное образование*. 2016; № 1: 24 – 25.
5. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
6. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*: монография. Ялта, 2017.
7. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.
8. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
9. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
10. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н. и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.
11. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Нальгиева Л.А. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 28 – 30.
12. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Озиева Л.С. К вопросу о профессионально-личностных качествах студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 238 – 239.

References

1. Rakitina E.A., Popov A.I. Problemy i perspektivy ispol'zovaniya interaktivnyh form obucheniya v tehnicheskih vuzah. *Universitet imeni V.I. Vernadskogo*. 2016; № 1 (50): 65 – 69.
2. Shumova I.V. Aktivnye metody obucheniya kak sposob povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii*. 2016; № 5: 57 – 58.
3. Kozyrev Yu.V. Model' provedeniya urokov na osnove tehnologii resheniya proektnyh zadach. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika `effektivnogo administrirovaniya*. 2016; № 6: 60 – 61.
4. Gerasimova N.I. Delovaya igra kak interaktivnyj metod obucheniya rechevoj deyatel'nosti. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2016; № 1: 24 – 25.
5. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
6. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.
7. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
8. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
9. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
10. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N. i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
11. Bulueva Sh.I., Kuchmezov R.A., Nal'gieva L.A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya uchebnoj motivacii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 28 – 30.
12. Bulueva Sh.I., Kuchmezov R.A., Ozieva L.S. K voprosu o professional'no-lichnostnyh kachestvah studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 238 – 239.

Статья поступила в редакцию 27.10.20

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-104-106

Podlipskii O.K., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (Dolgoprydny, Russia), E-mail: ok@phystech.edu*

FUNCTIONAL LITERACY AS A DIRECTION FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL. The article reveals a problem of forming mathematical literacy as a component of functional literacy in the context of updating school mathematics education. It determines the relevance of including functional literacy in the general education system, various approaches to its understanding, and determines the content and structure of mathematical literacy. The characteristic of practice-oriented tasks aimed at the formation and assessment of mathematical literacy is given. The article analyzes problems and suggests ways to include mathematical literacy as a direction of development of mathematical education. The possibilities of extracurricular activities for the formation of mathematical literacy using the project method are considered and an example of a task is given. Conclusions are drawn about the results of introducing mathematical literacy in the process of teaching mathematics.

Key words: **functional literacy, mathematical literacy, practice-oriented tasks, extracurricular activities.**

О.К. Подлипский*, канд. физ.-мат. наук, доц., Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Долгопрудный, E-mail: ok@phystech.edu*

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

В статье раскрывается проблема формирования математической грамотности как составляющая функциональной грамотности в контексте обновления школьного математического образования. Обосновывается актуальность включения функциональной грамотности в систему общего образования, различные подходы к ее пониманию, определяется содержание и структура математической грамотности. Дается характеристика практико-ориентированных заданий, направленных на формирование и оценку математической грамотности. Анализируются проблемы и предлагаются способы включения математической грамотности как направления развития математического образования. Рассматриваются возможности внеурочной деятельности по формированию математической грамотности с использованием метода проектов, приводится пример задания. Делаются выводы о результатах внедрения математической грамотности в процесс обучения математике.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, математическая грамотность, практико-ориентированные задания, внеурочная деятельность.**

Современный мир характеризуется нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неординарностью. Количество глобальных проблем, которые касаются всего населения планеты и требуют решения, непрерывно растет. При этом необходимы совместные усилия всех государств мира. Чтобы жить в этой сложной и быстрой реальности, сегодняшним школьникам требуются новые компетенции. Сложно предугадать, какие профессии будут нужны в будущем, какие профессиональные и прикладные навыки потребуются для построения успешной траектории развития. Но можно определенно говорить о том, что для продуктивной жизни в мире нестабильности требуется владение функциональной грамотностью.

В 1978 году в материалах Генеральной конференции ЮНЕСКО появляется понятие «функциональная грамотность»: «Функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [1].

Членом-корреспондентом РАО Н.Ф. Виноградовой функционально грамотный человек определяется как «человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2].

Математическая грамотность, как одна из составляющих функциональной грамотности, означает способность решать проблемы, логически рассуждать и анализировать информацию. Математическая грамотность является вторым по значимости компонентом функциональной грамотности вместе с читательской грамотностью. Она предполагает способность использовать математику, чтобы помочь решить реальные проблемы, включает также способность понимать «язык» математики.

Еще одно определение функциональной грамотности принадлежит А.А. Леонтьеву, академику РАО. По его мнению, это «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». Подход, используемый автором, соответствует определению, используемому в материалах Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), которая проходит под патронажем Организации экономического сотрудничества и развития (ОСЭР). В рамках исследования PISA осуществляется оценка разных видов функциональной грамотности 15-летних школьников: естественнонаучной, математической, компьютерной, читательской и др. Круг исследований постоянно расширяется с учетом востребованности новых компетенций для адаптации в современном обществе. Так, в 2012 году была добавлена финансовая грамотность в 2015-глобальные компетенции, в 2021 ожидается креативность и критическое мышление.

Помимо стран, являющихся членами в ОСЭР, в исследованиях участвуют и страны, взаимодействующие с ней, включая Российскую Федерацию [3]. Количество стран, принимающих участие в исследовании, выросло с 32 в 2000 году до 78 в 2018 году. При этом Российская Федерация принимала участие во всех исследованиях, проводимых за эти годы. В них задействованы школьники, возраст которых составляет 15 лет. По мнению организаторов исследования, к этому возрасту во многих странах заканчивается обучение в «средней школе», что предполагает примерно одинаковый уровень знаний участников исследования.

Математическая грамотность в исследовании PISA, как и другие виды функциональной грамотности, определяется через компонентный состав и включает контекст, познавательные действия, математическое содержание целевую ориентацию – использование математического аппарата для принятия решений в реальной жизни.

Содержание и структура математической грамотности представлены на рис. 1.

Включение функциональной грамотности обучающихся в современную систему образования вызывает необходимость в новых, нестандартных по содержанию практико-ориентированных заданиях, под которыми понимают практические задачи из повседневной жизни, связанные, в том числе, с профессиональной деятельностью.

Н.А. Терешин объясняет использование практических материалов (прикладных задач) в процессе обучения математике тем, что существует «тесная связь логических процессов мышления и чувственных восприятий», а обращение



Рис. 1. Содержание и структура математической грамотности

к примерам из жизни позволяет учителю «организовать целесообразную учебную деятельность учащихся» [5].

Отличиями практико-ориентированных заданий является учет возрастных особенностей и интересов обучаемых, связь рассматриваемой в них проблем с повседневной жизнью и решение, использующее помимо изученного в школе материала жизненный опыт.

Задание PISA представляет собой текст, содержащий описание жизненного характера с заданиями, количеством от одного до шести, разного уровня сложности. В ходе выполнения заданий необходимо выявить и решить проблему, которая выходит за рамки одного учебного предмета, но используя при этом аппарат предметной области.

По результатам исследований математической грамотности PISA-2018, российские школьники занимают с 27 по 35 места, что не соответствует цели вхождения России Федерации к 2024 году в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования, содержащейся в указе Президента России от 7 мая 2018 года. Достижение этой цели требует существенных усилий прежде всего педагогического сообщества.

Следует отметить, что математическая грамотность не является новым явлением для российского математического образования. Достаточно вспомнить сначала попытки реализации концепции трудовой школы начала двадцатого века, а затем и политехнической в середине века, в основе которых, несмотря на существенные различия, лежал практико-ориентированный подход.

Рассмотрим некоторые проблемы и способы включения математической грамотности как направления развития математического образования.

Актуальность включения математической грамотности в процесс математической подготовки школьников следует рассматривать не только как ответ на внешние вызовы – необходимость в новых компетенциях будущих специалистов, но и внутренними для каждого обучающегося. Значительная часть школьников не видит смысла в изучении абстрактных математических понятий, так как не представляет возможностей их применения в реальной ситуации. От этого снижается мотивация к изучению математики, усиливается негативное отношение. Если учащимся демонстрировать примеры того, как математика используется в нашей повседневной жизни, это будет способствовать развитию их мотивации и интереса к предмету. Кроме того, уверенное владение математическими инструментами позволяет повысить эффективность решения различных проблем как жизненных, так и (в будущем) профессиональных.

Одной из главных проблем внедрения математической грамотности в систему российского математического образования является ее органичное включение в систему математического образования при сохранении фундаментальности последнего, что является его сильной стороной и вопросом конкурентоспособности. Сохранение фундаментальности подразумевает овладение учащимися специфическим языком математики как универсальным языком науки и культурным феноменом. Это наглядно проявляется, в частности, при изучении дедуктивного метода в геометрии, который дает школьникам неоценимый опыт построения теории, что необходимо в дальнейшем практически при освоении любых видов деятельности. Увлечение прикладными аспектами в обучении математике не должно идти в ущерб понимания сути математических понятий, раскрытия их красоты и строгости, отказа от доказательности математических утверждений, что в последние десятилетия нередко предлагается некоторыми представителями педагогического сообщества.

Существенную проблему представляет отсутствие специальных заданий на формирование математической грамотности в учебниках по математике, так как большая часть из них создавалась несколько десятилетий назад, а выпуск новых представляет процесс трудоемкий как по интеллектуальным, так и материальным затратам. Подготовка учебных пособий и сборников задач может, несомненно, улучшить ситуацию, но только частично, так как для этого требуется решить еще одну задачу – подготовить учителей, способных системно выстроить работу по формированию математической грамотности в процессе использования конкретной программы и соответствующего учебно-методического комплекса.

Учитывая вышеперечисленные проблемы, полагаем, что наиболее эффективным способом формирования математической грамотности является проектная деятельность, которая может осуществляться как в конце прохождения тем школьного курса математики на уроках, так и во внеурочной деятельности. Очевидно, что задания на формирование математической грамотности (практико-ориентированные) должны носить межпредметный характер и строиться на использовании знаний (в широком смысле слова) из различных предметов. Учителю также необходимо опираться на имеющийся у школьников к этому времени социальный опыт и возрастные особенности. Темы, которые предлагает учитель, должны быть интересны и близки учащимся, иллюстрировать возможности оптимизации жизнедеятельности «здесь и сейчас», а не в далеком будущем.

Хорошим потенциалом для формирования математической грамотности обладает внеурочная деятельность. Она менее формализована и предоставляет больше свободы в выборе содержания и форм его освоения. Тем не менее необходимо, чтобы темы школьного курса и внеурочных занятий были согласованы и включали одинаковое математическое содержание. В этом случае можно ожидать синергетического эффекта – повышения продуктивности как уроков, так и внеурочных занятий. Еще одна возможность, которая может быть реализована в процессе внеурочной деятельности, – формирование метапредметных умений. В процессе погружения в реальную ситуацию учащимся требуется применение целого ряда метапредметных умений: осуществление поиска необходимой информации; самостоятельная постановка цели и выделение совокупности задач; организация продуктивной коммуникации с партнерами по проекту и др. При этом также происходит овладение учащимися спектром социальных ролей и отношений, характерных для соответствующей реальной ситуации. При проведении занятий учитель может использовать различные технологии: проблемного обучения, игровую, метод кейсов и др.

Проиллюстрируем процесс формирования математической грамотности во внеурочной деятельности в процессе работы над следующим практико-ориентированным заданием.

Абонемент в фитнес-центр

Марина следит за своей фигурой и хочет записаться в фитнес-центр. На день рождения родители решили подарить ей абонемент. Они поинтересовались у Марины, какие программы ей интересны, и выяснили, что она хотела бы пользоваться тренажерным залом, а также иногда посещать танцевальные программы.

В фитнес-центре существуют различные виды абонементов:

– полный комплект, включая посещение бассейна и любых программ, стоимостью 40 000 руб. на год, оплата производится по полугодиям;

– посещение тренажерного зала и бассейна, стоимость на полгода – 15 000 руб., оплата танцевальных занятий отдельно – от 350 руб. за 1 занятие;

– посещение тренажерного зала, бассейна и любых танцевальных программ, оплата полугодия составляет 18 000 рублей.

Учащимся предлагается рассчитать, какой вид абонемента будет наиболее выгоден для Ирины, если танцевальные занятия она планирует посещать не более 2-х раз в неделю.

При работе над этим контекстным заданием учащимся может быть предложена самостоятельная работа по поиску информации о видах услуг и их стоимости в фитнес-центрах, наиболее выгодных предложениях, акциях и др.

Предлагаемое задание может быть трансформировано в проектную задачу о том, что следует учитывать, приобретая абонемент в фитнес-центр: бюджет, территориальное расположение, спектр услуг и др.

Для учащихся может быть организована проектная работа в командах, для каждой из которых будет задана своя система критериев наиболее выгодного варианта. Также они могут подумать над тем, какие существуют способы экономии или заработка для дополнительных услуг.

Выбор контекстных ситуаций для проектной деятельности должен основываться на предпочтениях и интересах учащихся, особенностях их возрастного развития и социально-экономической среды, в которой существует школа.

Включение математической грамотности как образовательного результата в систему общего образования позволяет повысить мотивацию и интерес к изучению математики за счет демонстрации возможностей математического аппарата при решении реальных проблем и способствовать обогащению социального опыта обучаемых посредством освоения ими социальных ролей гражданина, семьянина, потребителя и др.

Библиографический список

1. ЮНЕСКО. *Отчеты Генеральной конференции*. 20-я сессия. Париж, 1978; Т. 1. *Резолюция. Приложение 1*. Париж, 1979.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. *Функциональная грамотность младшего школьника*. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018.
3. *Российская Федерация и ОЭСР*. Available at: http://oecdru.org/rusweb/general/oecd_rf.htm
4. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*: *Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing, 2013.
5. Терешин Н.А. *Прикладная направленность школьного курса математики*. Москва: Просвещение, 1990.

References

1. YuNESKO. *Otchety General'noj konferencii*. 20-ya sessiya. Parizh, 1978; T. 1. *Rezolyuciya. Prilozhenie 1*. Parizh, 1979.
2. Vinogradova N.F., Kochurova E.`E., Kuznecova M.I. i dr. *Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika*. Moskva: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018.
3. *Rossijskaya Federaciya i O`ESR*. Available at: http://oecdru.org/rusweb/general/oecd_rf.htm
4. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*: *Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing, 2013.
5. Tereshin N.A. *Prikladnaya napravlennost' shkol'nogo kursa matematiki*. Moskva: Prosveschenie, 1990.

Статья поступила в редакцию 30.10.20

УДК 378: 004 (571.56) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-107-109

Popova M.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Ikonnikova A.N., *senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*
Semenova A.V.*, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ayyynasemenova@icloud.com*

IMPLEMENTATION OF *MOODLE* LEARNING MANAGEMENT SYSTEM IN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS. The work discusses introduction of online learning into modern education. Particular attention is given to the concepts of e-learning and independent learning activities. The characteristic features of the learning management system of Moodle are highlighted as effective online teaching tools. As a result of practical work with the study group, positive trends in the widely used distance learning technologies into the educational process at a language institution are revealed. Online learning is suggested to have become an integral part of modern education. The benefits of distance learning for students are listed. The survey to identify possible problems which North-Eastern Federal University students face while using LMS Moodle was carried out. Students choose blended learning as preferred form of study. In the conclusions, the idea that modern online learning tools can be successfully applied in the process of education and socialization, including professional socialization, is reasoned.

Key words: **distance learning, distance educational technologies, learning management system of Moodle, independent learning activity.**

М.И. Попова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
А.Н. Иконникова, *доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*
А.В. Семенова, *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ayyynasemenova@icloud.com*

ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В данной статье рассматриваются вопросы реализации онлайн-обучения в современных условиях. Особое внимание уделено понятиям «электронное обучение» и «самостоятельная учебная деятельность». Выделяются характерные особенности электронной образовательной среды Moodle как эффективного средства онлайн-обучения. В результате практической работы с учебной группой выявлены положительные тенденции широкого внедрения дистанционных образовательных технологий в учебный процесс в языковом вузе. Обосновывается мысль о том, что онлайн-обучение стало неотъемлемой частью современного образования. Перечислены преимущества дистанционного обучения для студентов. Проведено тестирование с целью выявления возможных проблем, возникающих при использовании системы Moodle у студентов Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Предпочтение студенты отдают смешанной форме обучения. В выводах проводится идея о том, что современные инструменты могут быть успешно использованы при реализации воспитательной функции образования, а также в профессиональной социализации.

Ключевые слова: **электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронная образовательная среда Moodle, самостоятельная учебная деятельность.**

Развитие информационного общества – это процесс, который является одним из важнейших составляющих развития и жизнедеятельности современного человека. Информационное будущее в образовательном процессе активно влияет на цели, содержание и технологии обучения. Актуальность проблемы состоит в создании, развитии и улучшении информационных технологий в методике обучения, в частности в оптимизации электронного обучения.

В современных условиях происходит интенсивное развитие дистанционного образования, которое основано на применении в обучении дистанционных образовательных технологий, внедрении современных образовательных средств и использовании современных телекоммуникаций. Оно нацелено на информационную поддержку образовательных программ для обучающихся, которые не имеют возможности учиться очно.

По мнению зарубежного методиста Галуша Ж.М., «в дистанционном обучении преподаватель больше не является единственным источником знаний. Вместо этого он становится посредником в поддержке и помощи при обучении студента, в то время как студент также активно участвует в получении новых знаний. Более того, дистанционное обучение больше, чем любая другая форма обучения, требует совместных усилий студента и преподавателя, которые не ограничены временем, помещением и усилием только одного субъекта» [1, с. 5].

Современное электронное обучение представлено в разных формах: чат-занятия, веб-занятия, видеоконференцсвязь, вебинары и др. Обучающиеся, вступившие в образовательный процесс, получающие разные уровни образования, отмечают, что объем электронного обучения с годами поступательно увеличивается. Дистанционное обучение прежде всего развивает навыки самостоятельной учебной деятельности у студентов, что является одной из целей современного образования.

Анализ публикаций на тему организации самостоятельной работы студентов позволил выявить ряд определений самостоятельной учебной деятельности. Данное понятие наиболее подробно раскрывается у Кузнецовой Т.Г., которая отмечает, что «самостоятельная деятельность способствует не только развитию познавательных способностей студентов, но и способности к самоорганизации, самоконтролю. Самостоятельная учебная деятельность – процесс, направленный на достижение результата, которым является учебная самостоятельность» [2, с. 259].

Необходимость в самостоятельной учебной деятельности при реализации любой образовательной программы чрезвычайно высока. Она является практической основой для обучения и является фундаментом для дальнейшего качественного развития в профессиональной сфере. При самостоятельном изучении учебного материала, дополнительной практике обучающийся более успешно усваивает учебную дисциплину. Также самостоятельная работа помогает преподавателю раскрыть проблемы у студентов по каким-либо темам, аспектам дисциплины. Самостоятельная работа рассматривается также как средство обучения. Готовность к самостоятельной деятельности является приобретенной в процессе самореализации и развития человека. Высокая организация данного процесса является результатом кропотливой и упорной работы преподавателя. В настоящее время в условиях реализации онлайн-обучения увеличился объем самостоятельной работы студентов вуза. По мнению Строкань В.И., «применение интернет-ресурсов и мультимедийных средств дает педагогам прекрасную возможность усовершенствовать управление обучением, увеличить эффективность и объективность учебного процесса, сэкономить время преподавателя, повысить мотивацию студентов на получение знаний, заинтересовать их изучением иностранных языков, привить стойкое желание к самоконтролю и самосовершенствованию, что положительно скажется на результатах обучения» [3, с. 66]. Жаринова Л.Л. отмечает, что для организации самостоятельной работы студентов требуется осознание ими цели заданий; знание процедуры их выполнения; умение пользоваться средствами обучения; умение применять опоры и создавать их при подготовке заданий; учет соответствующих дидактических условий [4, с. 1054].

Цифровизация образовательного процесса предоставляет наиболее удобные средства для быстрого и эффективного усвоения учебного материала с множеством функциональных возможностей. Организация и проведение дистанционного обучения представлена комплексом современных программ, в виде системы управления электронным обучением (learning management system – LMS) и широко используется в образовательных программах. В своей работе И. Альмаршде пишет, что в наше время использование таких технологий в образовании, как система управления обучением (LMS), становится неотъемлемой частью. LMS включает в себя полный спектр инструментов, которые предоставляют учебным заведениям эффективные и действенные средства поддержки дистанционного обучения. Большое значение для расширения практики использования LMS имеет принятие преподавателями данных инструментов [5, с. 254].

Экспериментальной базой для исследования служит Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. В университете широко используется система управления электронным обучением Moodle (yagu.s-vfu.ru). Система электронного и дистанционного обучения (СЭДО) обязательна к использованию каждым студентом и преподавателем СВФУ. Также в связи с глобальной проблемой пандемии в мире в 2020 году с марта месяца университет полностью перешел на онлайн-обучение. На сегодняшний день платформа Moodle является основным средством обучения студентов в СВФУ наряду с видеоконференцией Zoom, Microsoft teams.

На диаграмме 1 приведены наиболее популярные мировые системы дистанционного обучения, из которой следует, что наиболее востребованной является платформа Moodle.

Система Moodle хорошо справляется с задачами ДО и имеет следующие преимущества:

- система бесплатна;
- открытый доступ для студентов и преподавателей вуза;
- широта возможностей управления курсами;

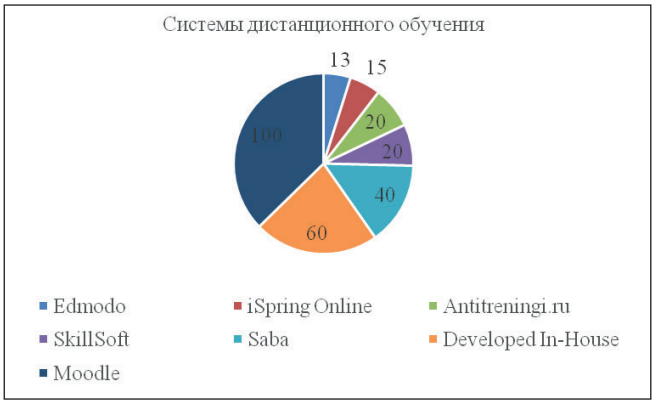


Диаграмма 1. Системы дистанционного обучения

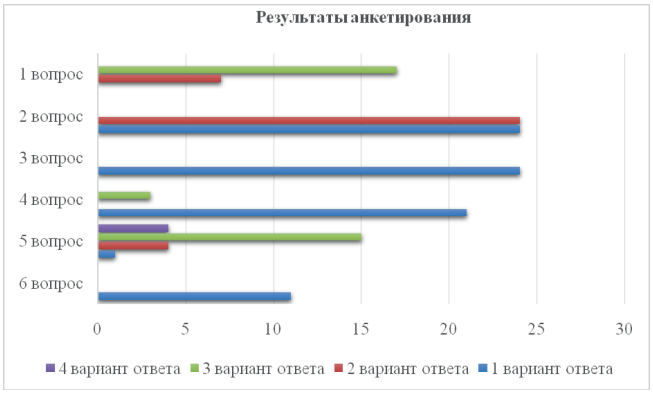


Диаграмма 2. Результаты анкетирования

- дифференциация обучения;
- включает в себя программирование, индивидуальное, модульное, социальное обучение;
- создание качественного аппарата тестирования;
- разнообразные учебные элементы;
- возможность настройки управления доступа к курсам;
- возможность автоматизированного отслеживания прогресса студентов;
- использование всех форм и средств обучения;
- дифференцированная система оценивания.

В рамках исследования было проведено анкетирование среди студентов группы АПО-18-261 Института зарубежной филологии и регионоведения в количестве 24 человек на тему «Дистанционное обучение».

Вопросы анкеты

1. Где вы находитесь на данный момент?	1. В общежитии СВФУ 2. В Якутске (не в общежитии СВФУ) 3. РС (Я) (за пределами Якутска) 4. За пределами РС (Я)
2. С какого устройства Вы выходите в Интернет (множественный выбор)?	1. Компьютер/ноутбук 2. Телефон/планшет 3. Устройство отсутствует
3. Проводятся ли у Вас все занятия в настоящее время (на период дистанционного обучения)?	1. Да 2. Нет
4. С какими проблемами вы столкнулись во время работы в дистанционной форме?	1. Проблемы с постоянным подключением к Интернету 2. Малый опыт пользования программ, которые необходимы для онлайн-обучения 3. Слабые технические характеристики электронных устройств
5. Какая форма обучения предпочтительнее для Вас?	1. Традиционная (посещение занятий) 2. Исключительно дистанционная (только в режиме онлайн) 3. Смешанный формат (традиционная + дистанционная) 4. Затрудняюсь ответить
6. Какие плюсы Вы можете привести в проведении и организации ДО? Какие средства обучения помимо Moodle Вы используете при онлайн-обучении?	Свободная форма ответа

Результаты анкетирования показали, что все студенты имеют средства для обучения, такие как компьютер, ноутбук, смартфон, планшет, что свидетельствует о наличии у них необходимых условий для дистанционного обучения.

Также из диаграммы видно, что 70,8% опрошенных студентов находятся в данный момент за пределами города, а 29,2% – в Якутске. Это показывает нам преимущества дистанционного обучения на расстоянии.

На третий вопрос все студенты ответили, что занятия в период обучения в дистанционном режиме проводятся регулярно, что показывает нам организованность и подготовленность СВФУ к онлайн-обучению.

Среди проблем в ДО студенты отмечают следующее: нестабильное подключение к Интернету, слабые технические характеристики электронных устройств. При этом ни один респондент не отметил малый опыт использования программ, которые необходимы для онлайн-обучения, что показывает нам подготовленность студентов к такой форме обучению.

В качестве предпочтительной формы обучения 62,6% респондентов указали смешанный формат, 16,6% – дистанционный, 16,6% – затруднились ответить и 4,2% –традиционный формат. Результат обусловлен стремлением студентов к коммуникации и развитию межличностных отношений.

Среди преимуществ организации и проведения ДО студенты указали:

- возможность обучения в заочной форме с обеспечением безопасности в данной проблемной ситуации, связанной с пандемией;
- больше свободного времени для обучения;
- проявление творческих способностей;
- развитие и совершенствование навыков самостоятельной работы;
- развитие мобильности в обучении;
- удобный формат обучения из дома;
- совершенствование пользования платформой Moodle.

Далее студенты отметили широкое внедрение в учебный процесс приложения Zoom, Microsoft teams, а также социальных сетей и мессенджеров (WhatsApp, ВКонтакте). Отдельно студенты указали на широкое использование электронно-библиотечной системы СВФУ.

В результате анкетирования следует, что дистанционное обучение является наиболее удобным способом обучения студентов, в котором проявляются творческие способности студентов, их навыки самостоятельной учебной деятельности, происходит развитие профессиональных навыков, предоставляется доступ к множеству дополнительных источников информации. Также ДО позволяет преподавателям совершенствовать свои педагогические навыки и реализовать формы и методы онлайн-обучения.

Дистанционное обучение является перспективным направлением в образовании, которое широко используется, развивается и совершенствуется в настоящее время. Данный формат обучения является удобным и универсальным для обучающихся и преподавателей. В отсутствие возможности обучения в очном режиме обучающийся имеет возможность получения полноценного образования в любом месте его пребывания благодаря онлайн-обучению. Отдельно следует отметить, что такие цели обучения, как воспитание и социализация вполне реализуемы благодаря современным технологиям (видеосвязь, аудиосвязь и др.). Дальнейшее совершенствование технологий позволит ДО развиться и широко использоваться в всем мире.

Библиографический список

1. Galusha J.M. Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology*. 1998; № 5 (3-4): 6 – 14.
2. Кузнецова Т.Г. Формирование учебной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка. *Образование в современном мире*. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2019: 258 – 263.
3. Строкань В.И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. *Концепт*. 2017; № S8: 61 – 66.
4. Жаринова Л.Л. и др. Современные технологии при организации самостоятельной работы на уроках английского языка. *Наука ЮУрГУ:* материалы 67-й научной конференции. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015: 1053 – 1059.
5. Almarashdeh I. Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior*. 2016; Т. 63: 249 – 255.

References

1. Galusha J.M. Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology*. 1998; № 5 (3-4): 6 – 14.
2. Kuznecova T.G. Formirovanie uchebnoj samostoyatel'nosti studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Obrazovanie v sovremennom mire*. Saratov: Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet imeni N.G. Chernyshevskogo, 2019: 258 – 263.
3. Strokan' V.I. Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Koncept*. 2017; № S8: 61 – 66.
4. Zharinova L.L. i dr. Sovremennye tehnologii pri organizacii samostoyatel'noj raboty na urokah anglijskogo yazyka. *Nauka YuUrGU:* materialy 67-j nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuUrGU, 2015: 1053 – 1059.
5. Almarashdeh I. Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior*. 2016; T. 63: 249 – 255.

Статья поступила в редакцию 16.10.20

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-109-111

Pushkina O.V., *Cand of Sciences(Pedagogy), senior lecturer, Branch of Kuzbass State Technical University n.a. T.F. Gorbachev (Prokopyevsk, Russia), E-mail: oxana.push@yandex.ru*

SYNERGETIC PRINCIPLES AND CONDITIONS OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF FORMING THE SUBJECT-PROFESSIONAL POSITION OF A TEACHER. The article reveals theoretical aspects of pedagogical synergetics that allow considering a person as a self-developing system and contributing to his/her immanent changes in personal and professional spheres. The author gives a definition to the notion of "formation of the subject-professional position of a teacher". It is based on the conceptual provisions of the synergetic approach. The author provides the principles of forming the teacher's subjectivity in professional activities, which include fluctuations, "invariance", cooperativeness, openness and resonant influence. All of them characterize non-linearity and ambiguity of the process and design the optional scenario for implementing it into a pedagogical reality. The author concludes that the fundamental conditions for the use of synergetic principles include the teacher's active interaction with the external environment, his/her desire for self-improvement and self-realization, changing the subject relations developing in the system of dialogue and cooperation. The conditions also include orientation to self-development and the formation of values and moral dominants.

Key words: **synergetic, subject-professional position of teacher, synergetic principles, fluctuation principle, principle of "invariance", principle of cooperation, principle of openness, principle of resonant interaction, fundamental conditions for implementation of synergetic principles.**

О.В. Пушкина, *канд. пед. наук, доц., филиал Кузбасского государственного университета имени Т.Ф. Горбачева, г. Прокопьевск, E-mail: oxana.push@yandex.ru*

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

В статье раскрываются теоретические аспекты педагогической синергетики, позволяющие рассматривать человека как саморазвивающуюся систему и способствовать его имманентным изменениям в личностной и профессиональной сфере. Приводится авторское определение понятия «формирование субъектно-профессиональной позиции учителя», основанное на концептуальных положениях синергетического подхода. В работе представлено обоснование принципов формирования субъектности учителя в профессиональной деятельности (флуктуации, инвариантности, кооперативности, открытости и резонансного воздействия), которые характеризуют нелинейность и неоднозначность осуществления этого процесса и позволяют проектировать оптимальный сценарий его воплощения в педагогическую действительность. Автор приходит к выводу, о том, что основополагающими условиями реализации синергетических принципов являются следующие: активное взаимодействие педагога с внешней средой, его стремление к самосовершенствованию и самореализации; изменение субъектных отношений, развивающихся в системе диалога и сотрудничества; ориентация на саморазвитие и формирование ценностных и нравственных доминант.

Ключевые слова: **синергетика, субъектно-профессиональная позиция педагога, синергетические принципы, принцип флуктуации, принцип инвариантности, принцип кооперативности, принцип открытости, принцип резонансного взаимодействия, основополагающие условия реализации синергетических принципов.**

Современное российское общество ориентировано на качественные преобразования, закономерно затрагивающие все сферы жизнедеятельности, в том числе и систему образования. Изменяются взгляды не только на методы, формы, средства обучения и воспитания, но и на участников образовательного процесса. Особенно остро стоит проблема, связанная с педагогическими кадрами, которые должны быть квалифицированно подготовлены для решения стратегических задач общества и иметь активную субъектную позицию, посредством которой и достигается высокий уровень мастерства, повышается конкурентоспособность в профессиональной деятельности.

В связи с тем, что проблема формирования субъектности учителя по-прежнему является актуальной и требует дальнейшей разработки, становится целесообразным определить основные пути для её решения, опираясь на концептуальные положения педагогической синергетики. По мнению автора, именно синергетический подход, раскрывая «…универсальные закономерности саморазвития и функционирования систем различной природы…» [1], находящихся в неравновесных условиях, позволяет реализовать идею «включенности» учителя в педагогическую действительность. При этом важно не только выработать способы постижения личности как саморазвивающейся системы, но и механизмы формирования активного, заинтересованного и творческого соучастника развития общества в целом.

Следует отметить, что субъектно-профессиональная позиция учителя чаще всего рассматривается в рамках системно-деятельностного подхода и характеризуется как социальная активность человека во взаимосвязи с обществом, направленная на нахождение своего места в труде и в жизни [2 – 6]. Этот феномен представляет собой активное, избирательное, инициативное и ответственное, преобразовательное отношение личности к себе, к действительности и к миру в целом [7].

В работах по теории синергетики субъектность раскрывается через точки бифуркации, так называемые точки ветвления, связанные с моментами выбора, которые постоянно осуществляет личность, и от которых берут начало множества путей его дальнейшего развития. В этом случае важна не только включенность человека в определенную деятельность, но и её ценностный аспект, потому что каждая самоорганизующаяся система (личность) движется к определенному аттрактору, сформированному её предыдущим развитием и при обмене информацией с окружающей средой изменяется, формируя при этом новые ценности, предопределяющие следующий выбор [8, с. 8].

В основе активности личности лежат «…определенные доминанты, вокруг которых группируются деятельность, поведение и творчество человека, различающиеся по условиям возникновения и по окончательным векторам» [9, с. 237]. По мнению А.А. Ухтомского, доминанты поведения необходимо «…не только создавать, но и воспитывать, а также управлять ими» [9, с. 238]. В связи с этим можно утверждать, что в процессе формирования субъектной позиции учителя необходимо создать условия, которые будут способствовать «воспитанию» у него **доминант на осознанное самосовершенствование и целенаправленное улучшение самого себя**.

В рамках синергетической парадигмы можно утверждать, что:

- личностная система самоорганизуется посредством самообразования, которое имеет резонансную природу, и за счет этого значительно ускоряется переход к новым модифицированным структурам знаний и поведения;
- самоорганизация личностной системы имеет не только жестко определенную направленность, но и автономность, придающую ей стихийность протекания;
- за счет смены темпа эволюции и деконструкции сложных систем изменяется мышление человека, оно становится нелинейно и альтернативно.

Таблица 1

Синергетические принципы и условия их реализации в процессе формирования субъектно-профессиональной позиции педагога

Принцип	Обоснование принципа с точки зрения синергетики	Обоснование принципа с точки зрения педагогики	Условия реализации принципа
Флуктуации	Любое случайное отклонение какой-либо величины за счет случайных внешних воздействий, приводящих к существенному результату	Усиление активности и саморефлексии учителя	Воздействие на личностные качества и ценностные установки посредством тренингов личностного роста; формирование профессионального самосознания и научно-методических умений (семинары, круглые столы и др.).
Инвариантности	Единство устойчивости и изменчивости в организации разнообразных объектах системы	Введение в среду образовательную учреждения оптимальных, многомерных и многокомпонентных инвариантов-аттракторов	Стимулирование новаторства в педагогическом коллективе; разработка и апробация новых образовательных технологий
Кооперативности (взаимодействия)	Оптимальное и согласованное функционирование структурных элементов системы, приводящих к новообразованиям	Согласованное взаимодействие субъектов образования и их функционирование в одном «темпомире»	Организация курсов повышения квалификации педагога с применением компетентностно-ориентированных образовательных программ
Открытости	Обмен веществом, энергией, информацией с другими системами	Получение информации из внешней среды и обмен ею.	Наличие коммуникационных каналов с социумом; изучение и трансляция передового педагогического опыта; использование эффективных технологий общения (Т. Гордон, Э. Берн)
Резонансного воздействия	Перевод в нестабильное состояние под влиянием внешних факторов, «режим с обострением	Создание флуктуаций, позволяющих системе принять состояние неравновесности и перейти на новый уровень самоорганизации	Наличие в образовательной среде инновационных компонентов; диагностика и самодиагностика личностных и профессиональных качеств педагога.

Таким образом, опираясь на положения синергетического подхода, можно рассматривать педагога как самоорганизующуюся систему, способную присваивать, транслировать и порождать смыслы деятельности [10, с. 269] и за счет прямых и обратных связей с внешней средой самообучаться, саморазвиваться и рефлексировать.

В связи с этим *процесс формирования субъектной позиции учителя представляет собой сложный, изменчивый, нелинейный, самоорганизующийся феномен, отражающий его содержательные и процессуальные характеристики, включающий упорядоченную систему ценностных отношений к себе, другим субъектам образовательного процесса, к собственной профессиональной деятельности и способствующий её продуктивному осуществлению.*

Причем для устойчивости, динамичности и эффективности развития этого процесса следует учитывать следующие основополагающие принципы: флуктуации, инвариантности, кооперативности, открытости и резонансного воздействия (табл. 1).

Обоснуем каждый из принципов более подробно.

1. **Принцип флуктуации** заключается в том, что внутри и вне системы проходят динамические процессы, в результате которых возникают хаотические колебания (флуктуаций), нарушающие её равновесие, и «заставляют» осуществить определенный выбор пути для её дальнейшего развития. Причем самое слабое и несоизмеримое колебание способно усилить или изменить всю её структуру.

В процессе формирования субъектно-профессиональной позиции этот принцип ориентирует учителя на самоизменение и способность саморазвиваться, а затем самосовершенствоваться, самовоспитываться и создавать себя как профессионала. Для этого в образовательном учреждении важно создать условия «пробуждающего» обучения, когда при овладении способами самообразования активизируются внутренние силы и возможности педагога [1, с. 82]. Флуктуациями, позволяющими учителю осознать личностный смысл и цели профессиональной деятельности, могут послужить различные тренинги личностного роста, методические семинары, круглые столы, проводимые в образовательном учреждении.

2. **Принцип «инвариантов»** подчеркивает единство устойчивости и изменчивости организации любой системы и её объектов, характеризуя множество альтернативных траекторий её развития и способов ответных реакций на воздействие извне. При этом самоорганизация системы происходит вокруг бесконечного числа степеней свободы (ситуаций выбора) [11, с. 16].

Этот принцип позволяет педагогу осуществлять альтернативный и самостоятельный выбор индивидуального движения к успеху, сорганизовывая различные образовательные предложения с собственной программой. В связи с этим в образовательном учреждении должно стимулироваться новаторство, апробироваться новые педагогические технологии, разрабатываться и внедряться в учебный процесс новые методики обучения и воспитания, обобщаться передовой педагогический опыт.

3. **Принцип кооперативности** способствует оптимальному и согласованному функционированию всех структурных элементов системы, вследствие чего повышается её энергетический и творческий потенциал, приводящий к новообразованиям и обеспечивающий переход от развития к саморазвитию.

Для реализации этого принципа важна структурность личностного и профессионального потенциала учителя, его педагогическая и ценностная направленность, предметные знания и умения. Значимым является интерес к педагогическим инновациям, проявление личной инициативы, его стремление к самосовершенствованию, самореализации. Основополагающим условием для реализации этого принципа является развитие у педагога фасилитационного стиля общения, выражающегося в уважительном и позитивном принятии субъектов образования и проявлении педагогического такта. Одной из форм могут являться курсы повышения квалификации с применением компетентностно-ориентированных образовательных программ.

4. **Принцип открытости** связан с получением свободной энергии и информации из внешней среды, которую осознанно использует система для организации жизнедеятельности и повышения уровня своей самоорганизации. В рамках педагогической синергетики речь идет о воздействии социума на систему, вследствие которого происходит корректировка ценностных и технологических доминант, формируется комплекс необходимых компетенций. В данном случае принципиальное значение приобретает готовность субъекта образования к диалогу, сотрудничеству, согласованности действий и взаимообогащению. В связи с этим целесообразно в образовательном учреждении систематически организовывать различные методические семинары, практикумы, открытые учебные занятия с целью изучения и трансляции передового педагогического опыта.

5. **Принцип резонансного воздействия** позволяет под влиянием внешних факторов перевести систему в нестабильное состояние, так называемый «режим с обострением», который способен изменять вектор направленности её развития. В синергетике сложная личностная система способна сама себя строить и организовывать, необходимо только инициировать желательные тенденции её саморазвития, которое осуществляется более эффективно, если входят в своеобразный резонанс разрешения социальных, психологических и педагогических проблем и задач. Только при этом важно учитывать характер, состав, структуру, место и роль системы в среде и не навязывать то, что вступает в противоречие с её внутренним содержанием и логикой внутренних процессов. С позиции педагогики для реализации этого принципа в образовательной среде необходимо множество инновационных компонентов, которые и будут являться флуктуациями. Они позволят педагогу войти в состояние неравновесности и перейти на новый уровень самоорганизации, тем самым значительно понизить степень неопределённости в профессиональной деятельности.

Таким образом, вышеизложенные позиции позволяют сформулировать следующие выводы:

- синергетическая парадигма обеспечивает инновационный подход к формированию субъектности педагога посредством происходящих в личностной и профессиональной сфере флуктуационных изменений;
- педагогическая синергетика проявляется в обновлении содержания, методов и форм развития субъектно-профессиональной позиции учителя с учетом их открытости, самоорганизации, саморазвития, креативности и нелинейности;
- с позиции синергизма целесообразно учитывать многообразие принципов (флуктуации, «инвариантов», открытости, кооперативности, резонансного воздействия), обусловливающих неоднозначность осуществления процесса формирования субъектно-профессиональной позиции педагога и проектирующих оптимальный и реально осуществимый сценарий его воплощения в жизнь личностной системы;
- основополагающими условиями реализации синергетических принципов являются:

1) взаимодействие и взаимообмен педагога с внешней средой;

2) активность, характеризующаяся проявлением инициативы, стремлением к самосовершенствованию и самореализации;

3) изменение субъектных отношений, развивающихся в системе диалога и сотрудничества;

4) ориентация педагога на цели саморазвития, формирование его ценностных ориентаций.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающее решение обозначенной проблемы. Дальнейшего исследования требуют вопросы разработки и апробации образовательной программы формирования субъектно-профессиональной позиции педагога в концепции синергетического подхода, которая может быть реализована в системе курсов повышения квалификации или переподготовки.

Библиографический список

1. Рабош В.А. Синергетика образования человека. *Успехи современного естествознания.* 2004; Выпуск 3: 82 – 83.
2. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. *Методология и методы педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход.* Волгоград, 2005.
3. Бедерханова В.П. *Становление личностно ориентированной позиции педагога.* Краснодар, 2001.
4. Блиева Ф.И. *Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста.* Москва: Просвещение, 2004.
5. Загвязинский В.И. *Педагогическое творчество учителя.* Москва: Педагогика, 1987.
6. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. *Педагогическое творчество.* Москва: Педагогика, 1990.
7. Трещев А.М. *Субъектная позиция личности.* Калуга, 2001.
8. Кудрявцева М.Е. *Гуманитарные аспекты образования, творчеств и свободы личности.* Москва: Директ-Медиа, 2014.
9. Ухтомский А.А. *Доминанта души.* Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000.
10. Ольховая Т.А. Ценностно-синергетический подход к исследованию проблемы становления субъектности студентов университета. *Вестник ОГУ.* 2009; Выпуск 2: 268 – 271.
11. Суйкова О.А. Управление системой саморазвития спортсменов-школьников с позиции синергетического подхода. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2009; Выпуск 3: 15 – 20.

References

1. Rabosh V.A. Sinergetika obrazovaniya cheloveka. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya.* 2004; Vypusk 3: 82 – 83.
2. Borytko N.M., Molozhavenko A.V., Solovcova I.A. *Metodologiya i metody pedagogicheskih issledovanij: gumanitarno-celostnyj podhod.* Volgograd, 2005.
3. Bederhanova V.P. *Stanovlenie lichnostno orientirovannoj pozicii pedagoga.* Krasnodar, 2001.
4. Blieva F.I. *Struktura professional'noj sub`ektnoj pozicii buduschego specialista.* Moskva: Prosveschenie, 2004.
5. Zagvyazinskij V.I. *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya.* Moskva: Pedagogika, 1987.
6. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. *Pedagogicheskoe tvorchestvo.* Moskva: Pedagogika, 1990.
7. Treschev A.M. *Sub`ektnaya poziciya lichnosti.* Kaluga, 2001.
8. Kudryavceva M.E. *Gumanitarnye aspekty obrazovaniya, tvorchestv i svobody lichnosti.* Moskva: Direkt-Media, 2014.
9. Uhtomskij A.A. *Dominanta dushi.* Rybinsk: Rybinskoe podvor'e, 2000.
10. Ol'hovaya T.A. Cennostno-sinergeticheskij podhod k issledovaniyu problemy stanovleniya sub`ektnosti studentov universiteta. *Vestnik OGU.* 2009; Vypusk 2: 268 – 271.
11. Sujkova O.A. Upravlenie sistemoj samorazvitiya sportsmenov-shkol'nikov s pozicii sinergeticheskogo podhoda. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2009; Vypusk 3: 15 – 20.

Статья поступила в редакцию 10.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-111-114

Razumova A.B., *Cand. of Sciences (Chemistry), Dean of Natural-Geographical Department, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: razumova.angelika@mail.ru*
Rizkova T.I., *Head of Laboratory of E-Content, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: tatyana.ritskova@gmail.com*

CURATED CONTENT IS A NEW ROLE AS A UNIVERSITY TEACHER IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY. The article reveals the problem of organizing an effective educational process at a university using distance technologies. The results of the analysis of normative legal acts, theories and research in the field of distance education are described. The authors talk about the need for an integrated approach to managing an educational solution, which includes selecting and processing materials on a specific topic from available sources, combining the collected and processed content into a coherent product. The article substantiates the content of the new role of the teacher – contentcuration, presents an additional professional program for the formation of competencies for creating and managing courses in an electronic educational environment. The presented material allows to conclude that distance learning of students is not the only solution for digital education, but the use of its elements in the framework of mixed learning will increase the flexibility, dynamism and variability of the educational process.

Key words: **didactics of higher education, distance education, pedagogical design.**

А.Б. Разумова*, канд. хим. наук, декан естественно-географического факультета, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: razumova.angelika@mail.ru*
Т.И. Рицкова, *рук. лаб. электронного контента, E-mail: tatyana.ritskova@gmail.com*

КУРАТОР КОНТЕНТА – НОВАЯ РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье раскрывается проблема организации эффективного образовательного процесса в университете с применением дистанционных образовательных технологий. Основываясь на результатах анализа нормативно-правовых актов, теоретических и эмпирических исследований в области дистанционного образования, авторы акцентируют внимание на необходимости комплексного подхода к управлению образовательным решением, включающего отбор и обработку материалов по определенной тематике из доступных источников, объединение собранного и обработанного контента в цельное, последовательное образовательное решение. В статье обосновывается сущность и содержание новой роли преподавателя – куратор контента (contentcuration), презентуется дополнительная профессиональная программа по формированию компетенций создания и управления курсами в электронной образовательной среде. Представленный материал позволяет сделать вывод, что дистанционное обучение студентов не является единственным решением для цифрового образования, но применение его элементов в рамках смешанного обучения позволит повысить гибкость и вариативность процесса обучения.

Ключевые слова: **дидактика высшего образования, дистанционное образование, педагогический дизайн.**

Как преподавать новым поколениям студентов? Данный вопрос можно назвать вечным: периодически университетские преподаватели сталкиваются с вопросом прихода нового поколения, которое не соответствует ожиданиям и требованиям. Так, в 1860 году преподаватели московского и петербургского университетов были озадачены появлением нигилистов, реалистов, народников – совершенно других студентов: «Они курили папиросы, девушки коротко стриглись, жили они свободными коммунами, позволяли себе очень радикальный юмор, у них была новая этика, они боролись за равноправие мужчин и женщин. Женщины вместо того, чтобы быть на кухне, ходили на занятия и на свободные курсы при университетах (назывались они курсистками), читали Бюхнера и Молишотта, и, конечно, профессора были страшно озадачены, наверняка не понимали, что это за новое поколение и как преподавать студентам» [1, с. 78].

Современным преподавателям становится ещё труднее понимать молодое поколение. Особо остро воспринимаются следующие стилистические особенности их учебной деятельности:

– тенденция к отказу студентов от чтения длинных сложных текстов. Формируется другое отношение к тексту – не как к материалу, с которым надо работать, а как к готовой информации, которая нарезана, упакована, подана, смысл в ней распакован;

– изменение способов обучения. Новые поколения настроены на быстрый поиск готовой информации и не видят необходимости запоминать информацию, поскольку есть возможность найти ее в Интернете. Происходит переход к работе с потоками информации. Отсюда нежелание задавать преподавателю вопросы, так как информация стала доступнее;

– изменение роли профессиональной экспертизы. Открытость и доступность фактически любой информации снижает роль преподавателя как носителя абсолютного знания, толкователя и интерпретатора. Всё чаще студенты предъявляют педагогу альтернативные мнения, опубликованные в сети Интернет.

Всё это приводит к переосмыслению роли университетского преподавателя. Согласимся с М.В. Груздевым и И.Ю. Тархановой в том, что в современных условиях на научно-педагогических работников вузов возлагается целый ряд новых задач, связанных с конструированием электронной образовательной среды, помощью обучающимся в ориентировке в информационном континууме, создании ситуаций по освоению способов деятельности для достижения конкретных результатов, работой с наличным академическим опытом студентов [2, с. 51].

В данной статье мы анализируем одну из новых ролей вузовского преподавателя – куратор контента. Курирование контента (contentcuration) – комплексный подход к управлению образовательным решением, включающий отбор и обработку материалов по определенной тематике из доступных источников, объединение собранного и обработанного контента в цельное и последовательное образовательное решение. Данная роль непосредственно связана с модернизацией современного вузовского образования в соответствии с тенденциями его цифровизации.

Современная образовательная политика, касающаяся сферы цифровизации и информационной коммуникации, отражена в целом ряде федеральных нормативно-правовых актов:

Применение специальной терминологии отражено в документе Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», закрепляющем систему понятий, которую следует применять при описании соответствующих процессов. Это касается и информационных технологий (процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществлений этих процессов и методов), информационных систем, описания определений технических средств, применяемых при информационных коммуникациях.

Встречаются различные трактовки определений в области электронного обучения как среди педагогических работников, так и среди ученых, при этом федеральное законодательство дает четкие и однозначные трактовки.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статьях 13 и 16 дается разъяснение требований к реализации образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий: организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

В целях реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642) наряду с обеспечением доступности дополнительного образования определено онлайн-образование, в задачи которого входит разработка и увеличение количества открытых дистанционных курсов, направленных на обеспечение процесса освоения модулей основных и дополнительных образовательных программ.

Задачи по развитию электронного обучения и расширению пространства применения дистанционных технологий обучения заложены в ряде приоритетных проектов: «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации», «Создание современной образовательной среды для школьников». Для реализации возможностей, предоставляемых распространением и широкомасштабным использованием электронного обучения, разработаны и приняты «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации» и государственная программа «Информационное общество (2011 – 2020 годы)». При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий могут быть применены модели как полностью дистанционного, так и смешанного обучения.

Полностью дистанционное обучение подразумевает использование такого режима обучения, при котором обучающийся осваивает образовательную программу полностью удаленно с использованием специализированной дистанционной оболочки (платформы), функциональность которой обеспечивается организацией. Все коммуникации с педагогическим работником осуществляются посредством указанной оболочки (платформы).

Модель, при которой происходит частичное использование дистанционных образовательных технологий, предполагает, что при реализации программы очные занятия чередуются с дистанционными.

Применение (использование) этих моделей образовательной организацией обусловливается в каждом конкретном случае условиями, имеющимися у самих организаций, а именно: содержанием программы; материально-технической базой (электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися, образовательных программ в полном объеме независимо от местонахождения); уровнем кадрового потенциала организации; методическим сопровождением педагогических работников, использующих электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Эффективное внедрение дистанционных образовательных технологий и использование электронных образовательных ресурсов возможно при условии наличия качественного доступа педагогических работников и обучающихся к информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Уровень компетентности педагогических работников образовательной организации, реализующей образовательные программы с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в вопросах использования новых информационно-коммуникационных технологий при организации обучения, играет одну из ведущих ролей.

Международные требования к компетенциям педагогов в области цифровой грамотности и информационно-коммуникационных технологий.

В проекте Среднесрочной стратегии 2014 – 2021 гг. ЮНЕСКО отмечено, что развитие ИКТ формирует новые перспективы образования, научной деятельности, творчества, новаторства и средств информации, создает беспрецедентные и практически неограниченные возможности доступа к знаниям. Платформы ИКТ предоставляют учащимся и преподавателям, включая тех, кто живет в отдаленных частях мира, возможности получения более качественного образования. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают молодым исследователям беспрепятственный и открытый доступ к научным исследованиям и открывают беспрецедентные возможности для совершенствования процесса получения образования и повышения компетентности преподавателей.

Помимо нормативно-правового есть и научно-исследовательское обоснование использования средств Интернет и цифровых сред для повышения эффективности образовательного процесса в вузе. Так, западные исследования показали, что виртуальные онлайн-миры могут внести свой вклад в социальные аспекты дистанционного обучения, повысить вовлеченность студентов и улучшить их опыт в целом [3]. Основные преимущества, называемые в европейских исследованиях, включают социальную динамику в виртуальных обучающих средах, которая повышает чувство принадлежности студентов, особенно тех, кто испытывает объективные трудности с коммуникацией в процессе очного академического взаимодействия, например, вследствие культурных, социальных или языковых барьеров. Цифровые образовательные среды обеспечивают простран-

ство учебных коллабораций, где происходит обучение процессам наблюдения, рефлексии и ассимиляции, которые, в свою очередь, поощряют социальные аспекты обучения через общение и взаимодействие в виртуальных учебных сообществах [4].

Отечественные исследователи также видят ряд преимуществ цифрового образования. Так, одним из важных положительных результатов цифровизации высшего образования В.И. Блинов с соавторами считает максимальную индивидуализацию обучения, которая создаёт реальные возможности для выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов и персонализации мониторинга академической успешности и личностно-профессионального роста обучающихся [5, с. 12]. Н.Ш. Козлова полагает, что распространение цифровых технологий в стране может поспособствовать улучшению работы отдельных творческих педагогов, но не способно повысить эффективность традиционно организованного образовательного процесса [6, с. 84]. А.В. Хуторский считает, что традиционные лекционные формы трансляции и объяснения нового материала не эффективны, и утверждает, что ведущими в дистанте должны стать пять ключевых видов деятельности: креативные, когнитивные, организационные, коммуникативные, ценностно-смысловые, а роль педагога заключается в создании и обеспечении условий для самореализации обучающихся путём создания образовательного продукта, его презентации, обсуждения, оценки с последующей рефлексией процесса [7, с. 19].

Согласимся с И.Ю. Тархановой и её соавторами в том, что в методологическом плане дистанционное образование как частный случай образования характеризуется снижением директивности педагога и возрастанием роли личностно ориентированных позиций обучающихся. При этом важным методическим конструктом становится акцентирование значимости личностных результатов, расширение спектра переноса предметного знания в социальные, жизненные, личностно значимые ситуации [8].

Сложившаяся весной 2020 года ситуация пандемии коронавируса COVID-19 создала прецедент экстренного перехода системы образования в дистанционный формат. Несмотря на то, что дистанционные образовательные технологии не являются абсолютной инновацией в практике обучения на всех уровнях, их внедрение до нынешних, форс-мажорных обстоятельств носило дополнительный, часто довольно дискретный характер. Ситуация вынужденного перехода в формат дистанционного обучения стала серьезным стрессом для всей системы высшего образования, в первую очередь для преподавателей. Возникло большое количество новых барьеров и затруднений, которые обнажили ряд проблем, связанных не только с ограниченностью технических возможностей для решения разнообразных образовательных задач, но и с методической, информационной компетентностью преподавателя университета. Поэтому особо значимой становится задача целенаправленной работы по оказанию психолого-педагогической и методической помощи преподавателю, содействия в преодолении затруднений.

С целью выявления затруднений, связанных с применением дистанционных образовательных технологий, мы провели опрос преподавателей ЯГПУ имени К.Д. Ушинского (n = 189). В выборку вошли педагоги, имеющие, по оценке руководства факультетов, положительный опыт организации дистанционного образовательного процесса в апреле – июне 2020 года. Подавляющее большинство из опрошенных нами преподавателей высказали мнение, что качество образования из-за перехода на дистанционные технологии снизилось. Так считают более 60% респондентов. В качестве причин такого снижения были обозначены:

– отсутствие личного контакта со студентами – 83%;

– низкая мотивация обучающихся – 59,3%;

– несформированность у студентов навыков учебной самоорганизации – 58,2%;

– недостаточное владение преподавателями инструментами работы в электронной образовательной среде (ЭОС) – 55,5%;

– недостаточное владение студентами инструментами работы в ЭОС – 49,7%;

– низкое качество контента учебных курсов – 33,8%.

Отдельные респонденты считают невозможным качественное образование в дистанционном формате в связи со спецификой их предмета, об этом чаще других заявляли преподаватели, чьи дисциплины предполагают наличие лабораторных работ и технологических практикумов. Вместе с тем подобного рода суждения встречались и у преподавателей дисциплин гуманитарного цикла, которым в дистанционном формате не хватило инструментов управления вниманием и эмоциями аудитории: «В работе с пониманием художественного текста пагубно кого-то пропустить, недохвалить, не заметить малейшую эмоцию». Для преподавателей педагогики и психологии самыми дефицитарными в онлайне являются навыки управления аудиторией: «Очень важен контакт, потому что если ты собираешься учить людей общению, то должен сам создавать образцы». Следует отметить, что исследование наших коллег из Костромского государственного университета показало, что отсутствие личного контакта, общения, взаимодействия студентов с преподавателем одинаково значимо для респондентов, входящих в состав институтов социальной и гуманитарной направленности (95,3% выборки), математической, естественнонаучной, технической направленности (97,7% выборки) [9].

Обратим внимание, что низкое качество контента учебных курсов замыкает рейтинг значимых, по мнению преподавателей, проблем дистанционного обучения. Вместе с тем проведенная нами экспертная оценка курсов, расположенных в электронной образовательной среде ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, показала, что для обучения используются чуть более трети возможных инструментов, 60% контента носит исключительно информационный характер, основным средством контроля успешности освоения курса являются репродуктивные тесты (82%). В связи с этим и возникла идея концептуализации новой роли для современных преподавателей вузов – роль куратора контента, являющейся одной из принципиально новых ролей современного преподавателя вуза, основанной на комплексном подходе к управлению образовательными решениями цифровой педагогики. При этом курирование контента выходит за рамки подбора обычных образовательных материалов. Виды контента, используемого в обучении, крайне разнообразны и помимо привычных форматов (онлайн-курсы, электронные учебники, инфографика, лонгриды, тесты и т.д.) включают материалы, создаваемые пользователями в социальных сетях: посты, записи в блогах, комментарии и треды (ветви обсуждений в комментариях), мотиваторы, коллажи, гифки, частные видеоматериалы, коубы (Coub), подкасты и т.д. Данная роль не зафиксирована ни в одном из существующих сегодня справочнике должностей сферы образования, что определяет необходимость обсуждения новых компетенций, лежащих в основе этой роли.

Одной из таких компетенцией, являющейся принципиальной для куратора контента, мы считаем компетенцию педагогического дизайна, применяемую при объединении собранного контента в образовательное решение. В структуре данной компетенции мы выделяем знание принципов отбора материалов из доступных источников, умение отбирать материалы определенной тематики, применять принципы педагогического дизайна, владение навыками использования средств педагогического дизайна для конструирования образовательных решений.

Обращение к данной компетенции требует уточнения дефинитивного пространства педагогического дизайна. Педагогический дизайн (Instructional design, ID) представляет собой относительно новое понятие для сферы образования, в российском педагогическом контексте оно появилось недавно. Имея достаточно широкую распространенность среди тех, кто разрабатывает корпоративные онлайн-курсы, педагогический дизайн остаётся малоизвестным для школьных учителей и преподавателей вузов. Так, М.М. Шалашова считает, что педагогический дизайн имплицирует педагогические и психологические инструменты влияния на личность обучающегося для качественного проектирования личностно ориентированной, индивидуально направленной образовательной программы и оптимальной среды ее освоения [10]. В представлении автора педагогический дизайн – это технология, благодаря которой обучение и учебные материалы становятся более привлекательными, эффективными, результативными.

Не менее дефицитными и не до конца осознанными, на наш взгляд, являются компетенции преподавателя дистанционного курса в области управления собственным временем, самоменеджмента. Свобода выбора времени создания обучающего контента, изучения нового учебного материала и выполнения заданий требуют от педагогов организации своего расписания, определения времени работы, отдыха, смены вида деятельности. Это важно в первую очередь потому, что преподаватели должны обеспечить освоение всех запланированных компетенций в рамках своих дисциплин, а студенты – освоить все дисциплины в рамках учебного плана.

Важной представляется и игротехническая компетенция, т.к. элемент ролевой игры в виртуальной среде предоставляет студентам новый способ анализа и осмысления событий и решений. При этом мы не призываем всё обучение в дистанционном формате свести к игровому, мы лишь говорим о широких возможностях использования динамики дидактических игр и игрового мышления для решения задач достижения компетентностно-ориентированного образовательного результата.

С целью совершенствования перечисленных профессиональных компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности в рамках имеющейся квалификации, нами была разработана дополнительная профессиональная программа «Куратор контента – новая роль педагога в цифровой педагогике», целью которой является формирование цифровых и информационных компетенций комплексного подхода к управлению образовательным решением.

Содержание программы строится на логике последовательного освоения слушателями компетенций в области комплексного подхода к управлению образовательным решением цифровой педагогики, применения приемов и владения инструментами курирования контента. Образовательный процесс по реализации данной программы строится на основе принципа синхронизации теории и практики, что достигается преимущественно практико-ориентированным характером обучения. Образовательная деятельность слушателей строится с использованием технологий деятельностного типа и предусматривает следующие виды учебных занятий и учебных работ, направленных на освоение инструктивной и рекомендательной базы документов (информационные шаблоны и схемы, скринкасты и пр.); восполнение инструментария решения нестандартных ситуаций (анализ ограничений ситуации, генерация новых идей и др.); на совершенствование практических навыков (ликвидация тупиковых ситуаций, тренинги, решение кейсов и др.); активизацию зоны ближайшего развития (форсайт-сессия, проект и др.); на расширение профессиональных коммуникаций (метод Т-групп, дискуссия, и др.), определенных учебно-тематическим планом. Самостоятельная рабо-

та слушателей поддерживается консультациями, которые входят в часы практических занятий или самостоятельной работы.

Презентованная в данной статье дополнительная профессиональная программа призвана научить педагога формировать пул доверительных ресурсов, отбирать и обрабатывать материалы по предметной области, выбирать инструменты для «упаковки» и доставки отобранных материалов обучающемуся. В процессе работы помимо непосредственного сбора и агрегации информации куратор контента (contentcurator) реализует и/или делегирует следующие роли: эксперт в предметной области, педагогический дизайнер, научный руководитель.

Библиографический список

1. Баренбаум И.Е. «Кружковое» чтение разночинной молодёжи второй половины пятидесятых – начала шестидесятых годов XIX в. *Ленинградский институт культуры. Труды.* Ленинград: Ленинградский институт культуры имени Н.К. Крупской, 1973; Т. 25; Выпуск 1: 77 – 92.
2. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 3 (108): 47 – 53.
3. Carr D. *Learning to Teach in Second Life, Learning from Online Worlds*, *Teaching in Second Life*. Institute of Education. Eduserv Foundation, 2008. Available at: http://learningfromsocialworlds.wordpress.com
4. Brown J.S., Adler R.P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*. 2008; № 43 (1).
5. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. *Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: Перо, 2019.
6. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; Выпуск 1 (40): 83 – 91.
7. Каковы перспективы дистанта в образовании? Ответы А.В. Хуторского на вопросы. *Вестник Института образования человека*. 2020; № 1: 19. Available at: https://eidosinstitute.ru/journal/2020/100/
8. Тарханова И.Ю., Зайцева М.А., Пятунина В.М. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения. *Ярославский педагогический вестник.* 2020; № 5 (116): 53 – 61.
9. Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Самохвалова А.Г. и др. Анализ методической готовности преподавателя вуза к дистанционному обучению. *Ярославский педагогический вестник.* 2020; № 5 (116): 88 – 100.
10. Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Педагогический дизайн образовательных программ: основные принципы и задачи. *Интерактивное образование*. Available at: https://interactiv.su/2020/04/20/педагогический-дизайн-образовательн/?fbclid=IwAR3pSPx0K3wa7UD4Evp83hYfFhP_MFCJyJzryz6E4EaKAj690NhxQaBYLLQ

References

1. Barenbaum I.E. «Kruzhkovoe» chtenie raznochinnoj molodezhi vtoroj poloviny pyatidesyatyh – nachala shestidesyatyh godov XIX v. *Leningradskij institut kul'tury. Trudy.* Leningrad: Leningradskij institut kul'tury imeni N.K. Krupskoj, 1973; T. 25; Vypusk 1: 77 – 92.
2. Gruzdev M.V., Tarhanova I.Yu. Stanovlenie "novoj didaktiki" pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah global'nogo tehnologicheskogo obnovleniya i cifrovizacii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 3 (108): 47 – 53.
3. Carr D. *Learning to Teach in Second Life, Learning from Online Worlds*, *Teaching in Second Life*. Institute of Education. Eduserv Foundation, 2008. Available at: http://learningfromsocialworlds.wordpress.com
4. Brown J.S., Adler R.P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*. 2008; № 43 (1).
5. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. *Proekt didakticheskoj koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva: Pero, 2019.
6. Kozlova N.Sh. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; Vypusk 1 (40): 83 – 91.
7. Kakovy perspektivy distanta v obrazovanii? Otvety A.V. Hutorskogo na voprosy. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2020; № 1: 19. Available at: https://eidosinstitute.ru/journal/2020/100/
8. Tarhanova I.Yu., Zajceva M.A., Pyatunina V.M. Distancionnoe obuchenie v vuze: novye didakticheskie resheniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 5 (116): 53 – 61.
9. Voroncova A.V., Voroncov D.B., Samohvalova A.G. i dr. Analiz metodicheskoj gotovnosti prepodavatelya vuza k distancionnomu obucheniyu. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 5 (116): 88 – 100.
10. Shalashova M.M., Shevchenko N.I. Pedagogicheskij dizajn obrazovatel'nyh programm: osnovnye principy i zadachi. *Interaktivnoe obrazovanie*. Available at: https://interactiv.su/2020/04/20/pedagogicheskij-dizajn-obrazovatel'n/?fbclid=IwAR3pSPx0K3wa7UD4Evp83hYfFhP_MFCJyJzryz6E4EaKAj690NhxQaBYLLQ

Статья поступила в редакцию 26.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-114-116

Salchak B.V., *Cand of Sciences(Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education (Kyzyl, Russia), E-mail: bailaks@mail.ru*

ETHNOCULTURAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TYVA). The article examines the specifics of ethnocultural activity in Tuvan preschool organizations, features of the ethnic environment of children in the region, the cognitive development of children through the yurt, the attitude to a yurt among children. The paper discusses forms of work with children to familiarize children with the culture of the people. Equipping a developing subject-spatial environment in a preschool organization contributes to a deep mastery of the foundations of the ethnocultural component. The author pays special attention to the peculiarities of ethnic socialization of children, pointing out that at present in rural areas in kindergartens there are only children of indigenous nationality who speak their native language and here they learn Russian as a foreign language. After the study, the author notes that preschoolers consider themselves to be involved in the traditional way of life, master the accumulated values, and contribute to the preservation of folk traditions.

Key words: **ethnocultural activity, yurt, introduction to culture of Tuvan people, cognitive development of child, preschool education.**

Б.В. Салчак*, канд. пед. наук, ст. преп., Кызылский педагогический институт, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: bailaks@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)

В статье рассматриваются особенности этнокультурной деятельности в тувинских дошкольных организациях, особенности этносреды детей в регионе, познавательное развитие детей посредством обращения к юрте, отношение к ней самих детей. Представлены формы работы с детьми по приобщению детей к культуре народа. Обращение к развивающей предметно-пространственной среде в условиях дошкольной организации способствует глубокому овладению основами этнокультурной составляющей. Автор уделяет особое внимание специфике этнической социализации детей, указывая, что в настоящее время в сельской местности только в детских садах дети коренной национальности, говорящие на родном языке, начинают учить русский язык как иностранный. Автор после проведенного исследования отмечает, что дошкольники считают себя причастными к традиционному укладу жизни, осваивают накопленные ценности, что способствует сохранению народных традиций.

Ключевые слова: **этнокультурная деятельность, юрта, приобщение к культуре тувинского народа, познавательное развитие ребенка, дошкольное образование.**

Реализация этнокультурной составляющей в содержании дошкольного образования в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования осуществляется через знакомство с национально-культурными особенностями региона. Наряду с обязательной частью освоения примерной основной общеобразовательной программы предусмотрено изучение ее вариативной части, формируемой участниками образовательных отношений [1].

В науке накоплен достаточный опыт педагогических исследований изучения этнокультурной деятельности, этнопедагогического наследия разных народов России. Так, например, Т.С. Тугутова [2] представила культуру эвенков, Е.Ф. Яковлева [3] – якутов, Ельцина И. В. [4] – жителей Урала, Н.Ж. Дагбаева и З.Б. Лопсонова [5] – бурят, Д.Г. Ефимова [6] – культурное наследие народов Севера Саха (Якутии) и т.д.

Культурно-педагогическое наследие каждого народа содержит в себе уникальный образовательно-воспитательный потенциал, который может быть успешно реализован в образовательном процессе. Педагогический опыт показывает, что только при особой организации образовательного процесса создаются благоприятные условия для развития не только личностных, но и национальных качеств. Это актуализирует проблему поиска эффективных условий и средств этнокультурной деятельности, путей конструирования образовательной среды, формирования уважения к истории и культуре своего и других народов, толерантного и дружественного отношения к иным культурам.

Нам импонирует мнение многих исследователей о том, что без специально организованного обучения дошкольников, самостоятельной и совместной с взрослым деятельности невозможна этнокультурная деятельность в условиях дошкольной организации. Знакомство с родным краем, организация занятий художественно-эстетического цикла, интеграция видов деятельности, насыщение предметно-развивающей этносреды – это малая часть ее составляющей. Необходим сбор и обработка краеведческого материала для детей дошкольного возраста в силу их возрастного развития и эффективного этнокультурного восприятия внутри дошкольной организации. Образовательный потенциал краеведческого материала многогранен и актуален, многие ее аспекты требуют раскрытия для всестороннего развития современных детей. Как указывала Е.С. Бабунова, «…процесс приобщения детей к народной художественной культуре, содействующий усвоению традиций, обычаев, основ нравственности, развитию лучших черт ребенка, его творческого потенциала обеспечивает положительный и устойчивый эмоциональный фон развития» [7].

Научно-теоретическому изучению компонентов этнокультурной деятельности образовательных организациях в 2017 году была посвящена Международная научно-практическая конференция, организованная Московским государственным педагогическим университетом в г. Чебоксары, которая выпустила сборник материалов по ее результатам. В ходе работы обсуждались актуальные вопросы не только региональной системы образования в разных регионах России, но и методологические основы этнокультурной деятельности, этнопедагогики. Актуальность представленного материала определяется своевременностью решения задач этнокультурного развития личности ребенка-дошкольника, педагогической целесообразностью использования регионального компонента в практике работы дошкольных организаций.

Анализ и обобщение литературных источников позволили выявить основные параметры проектирования содержания дошкольного образования в части формирования регионального компонента, определить сущностные характеристики понятий, уточнить технологические аспекты, формы работы и направленность педагога. Показаны пути социализации и индивидуализации детей, включающие взаимосвязь и взаимозависимость организованного социокультурного и личного, житейского опыта. Сформулирован принцип поликультурности как основы гармонизации личности дошкольника в полиэтническом пространстве дошкольного образовательного учреждения. Раскрыта значимость ценностно-смыслового отношения, важности заинтересованности и мотивации детей в приобретении и применении этнокультурного опыта жизнедеятельности и жизнетворчества [8].

По мнению Салчак Б.В. [9], важно приобщение детей к национальной культуре начинать с дошкольного возраста. Это определяется средой, конкретными условиями проживания, знанием языка, семейным укладам и предметным окружением, который является активным инструментом приобщения ребенка к культуре своего народа.

Республика Тыва, пожалуй, тот регион России, который считается труднодоступным, насчитывающим 80% коренного населения. Лишь столица, в г. Кызыл характеризуется многонациональным составом, тогда когда в селах республики – моносреда. Это говорит об особенностях этнической социализации детей. В настоящее время в сельской местности только в детских садах дети коренной национальности, которые говорят на своем родном языке, начинают учить русский язык как иностранный. Русский язык развивается преимущественно в городских условиях, родной – на селе. Поэтому формирование устной русской речи является актуальной, теоретической и практической задачей сельских педагогов. Моносреда не дает возможности ребенку общаться с представителями разных национальностей, где русский язык был бы языком межнационального общения. Поэтому главная причина в том, что отсутствует мотивация и языковая среда общения, дети широко пользуются только родным языком и дома, и в детском саду. Порой в сельских детских садах зачастую сами воспитатели неосознанно чаще используют родной язык при организации образовательного процесса.

Немаловажным фактором по сравнению с другими регионами России является, помимо сохранения родного языка, и традиционный уклад жизни. Определенная часть населения в районах до сих пор проживает в войлочных юртах на чабанских стоянках. Сельским детям приходится непосредственно окунаться в данную среду вместе со взрослыми. И здесь они настоящие помощники, оказавшиеся в этносреде.

В городских условиях ситуация иная. Некоторые дети имеют общие представления о юрте – традиционном жилище тувинского народа, некоторые имеют фрагментарные неточные знания. Поэтому мы считаем, что проявление интереса у дошкольников при изучении юрты будет наибольшим.

Одной из инновационных технологий в дошкольном образовании считают музейную педагогику, создающую условия погружения личности в предметно-пространственную среду. Мы считаем это хорошим подспорьем, т.к. создать в условиях дошкольной организации развивающую предметно-пространственную среду не так и сложно. Экспонаты музейной педагогики собираются легко и быстро, т.к. многие семьи имеют в наличии в быту национальную утварь, посуду, элементы конского снаряжения и многое другое, да к тому же тувинцы в декоративном искусстве, скульптуре, особенно в камнерезном, имеют большие успехи.

Во многих дошкольных организациях республики есть в наличии уголок национальной культуры. В ней имеются не только выставочные материалы, но и дидактические пособия, папки-передвижки, альбомы по достопримечательностям родного края, занимательные видеоматериалы «Путешествие по Туве» и др. Эти материалы разнообразны и доступны не только в средствах массовой информации, но и на просторах сети Интернет. И связано это многообразие с министром обороны, героем России Сергеем Кужугетовичем Шойгу и неоднократным посещением Тувы президентом Владимиром Владимировичем Путиным и отдыхом на ее просторах.

Имитация юрты с подвесными лентами на потолке создается внутри игрового помещения группы, натуральные юрты ставятся на участке детского сада. Именно они являются основными атрибутами проведения празднования Шагаа (Новый год по лунному календарю) в условиях детского сада. Дошкольники считают себя причастными к традиционному укладу жизни, моделируют разнообразные ситуации, приобретают собственный опыт, осваивают накопленные народом ценности, что способствует сохранению народных традиций. Как показывает психология ребенка, детское любопытство стоит сверхпознания, поэтому им надо потрогать, подержать, сделать. Лучшей формой закрепления полученных знаний служит творческая работа. Здесь ребенок может раскрасить сапожок, сундук тувинским орнаментом, выступает в роли экскурсовода, знакомит с тем или иным предметом быта.

Юрта – это средство обучения и формирования элементарных математических представлений, оно дает широкие возможности получить знания о геометрических фигурах, ориентировки в пространстве, счете, величине; развивает речь детей: обогащает словарь, формирует умение составлять небольшие рассказы из личного опыта в процессе различных продуктивных видах деятельности, когда рисуют, делают поделки домашней утвари. Юрта позволяет организовать сюжетно-ролевые игры и театральную деятельность на этнографическом материале. Все предметы юрты максимально приближены к настоящей по оформлению и соразмерны росту детей. В статье Ч.М. Ондар «Этнокультурные традиции тувинского народа в формировании пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста» [10] уделено внимание созданию интерьера юрты в групповой комнате детского сада, что дает возможность ребенку поиграть «во взрослую жизнь» в исторической обстановке.

Для знакомства с предметами быта и их расположением можно использовать макет юрты. Например, педагог расставляет на столе ее макет и просит определить, где стоит кошара, коновязь.

Таким же образом дети познают расположение предмета внутри юрты: что стоит рядом с кроватью, что слева от сундука; между какими предметами находится очаг. Затем перемещает предметы так, чтобы они стояли друг за другом, и спрашивает: «Что теперь стоит?», «Перед каким предметом?», «Правильно ли стоит?», «За каким предметом должен стоять другой предмет?», «Перед чем стоит сундук?» и т.д. Полезно проводить игры в лабиринты, предлагать детям определять направление движения с помощью стрелок-указателей, перемещаться в пространстве в соответствии с планом маршрута. С помощью простейших схем дети определяют правильное место рассаживания внутри юрты, помогают другим правильно дойти до своего места, которое они должны занять внутри юрты, когда в нем другие взрослые и т.п. Дети не только «двигаются» в соответствии со стрелками-указателями, описывают путь героев, но и с помощью воспитателя моделируют, создают собственные планы маршрутов.

Сегодня во многих дошкольных организациях республик идет изучение родного тувинского языка, хотя до сегодняшнего времени это не было востребованным. Наблюдается такая тенденция, что даже сельские дети начали забывать родной язык или его искажать. И это связано с тем, что многие в семье смотрят детский телевизионный канал «Карусель» и смотрят мультипликационные фильмы на канале «Дисней». Дети овладевают некоторыми русскими словами, часто не понимая их значения. Да к тому же выявляется тот факт, что дети стали смешивать два языка (русский и тувинский): за мной *авай (бабушка)* пришла,

мен (я) сама буду; присоединяет словообразовательные элементы (приставки, суффиксы, окончания и т.п.) одного языка к корням другого: *ойнаарский (поиграть), дыштаныырский (отдохнуть)*». Поэтому во многих городских дошкольных организациях республики идет изучение тувинского языка. Государственное бюджетное научное учреждение Министерства образования и науки Республики Тыва «Институт развития национальной школы» выпускает книжки-малышки на родном языке, а в предполагаемой юрте осуществляется реализация плана развития духовно-нравственного и патриотического воспитания.

В соседних с нами регионах, в частности в Хакасии, Бурятии, Республике Алтай и Монголии, где национальные традиции коренного населения наиболее ярко отражаются в образовательном процессе, имеются свои особенности.

Во-первых, в каждом регионе существует организация, которая занимается региональной системой образования. В Республике Тыва – Институт развития национальной школы. В настоящее время вышли в свет занимательные обучающие книжки для дошкольников. В Хакасии решается проблема развития родного хакасского языка в Институте гуманитарных исследований и Саяно-алтайской тюркологии, а в Горном Алтае функционирует Научно-исследовательский институт алтаистики имени С.С. Суразакова, который изучает историко-культурное наследие народа, мифы, легенды, предания, обрядовый фольклор. В институте создан центр этнопедагогики и этнокультуры, занимающийся экспериментальным внедрением этнопедагогической системы образования.

У наших южных соседей, в Монголии, имеются целые районы, где люди живут в юртах. В сфере дошкольного образования созданы частные детские сады, в то время как в нашем регионе эта форма пока неприемлема. В аймаках Монголии можно встретить 3 – 4 юрты, которые служат детским садом. На участке подобного детского сада есть юрта как игровое помещение, юрта, служащая кухней.

Единственное, что можно указать в оправдание сложившейся ситуации, что в России действуют санитарно-эпидемиологические нормы, которые не позволят иметь подобные отдельные помещения, не соответствующие требованиям, хотя они могут быть уместными для нашего региона.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)*. Федеральный государственный образовательный стандарт. 2013; № 301. Available at: http://www.base.consultant.ru
2. Тугутова Т.С. Этнопедагогические основы экологического воспитания эвенков. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2019; № 1: 71 – 76.
3. Яковлева Е.Ф. приобщение дошкольников к духовно-нравственным ценностям этнокультурных традиций саха в русскоязычных детских садах. *Этнопедагогические факторы духовно-нравственного развития личности детей*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Якутск, 2018: 147 – 151.
4. Ельцина И.В. Создание условий для знакомства дошкольников с бытом и культурой на основе краеведческого материала. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; № 2: 136 – 141. Available at: http://e-koncept.ru/2017/170044.htm
5. Дагбаева Н.Ж., Лопсонова З.Б. Проектирование культурных практик дошкольников: регионально-этнический аспект. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Чита, 2008; № 5: 98 – 105.
6. Ефимова Д.Г. Организация образовательной деятельности в дошкольном учреждении Севера. *Этносоциум и межнациональная культура*. Москва, 2013; № 8: 108 – 111.
7. Бабунова Е.С. Современные подходы к этнокультурному образованию детей дошкольного возраста. *Вестник МаГУ*: периодический научный журнал. Магнитогорск: МаГУ, 2005; Выпуск 7: 280 – 284.
8. *Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы*: материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
9. Салчак Б.В. Особенности приобщения дошкольников к национальной культуре тувинцев. *Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы*: сборник трудов конференции. 2017: 315 – 318.
10. Ондар Ч.М. Формирование пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста на основе этнокультурных традиций тувинского народа. *Мир образования – образование в мире*. 2009; № 3 (35): 184 – 191.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155)*. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. 2013; № 301. Available at: http://www.base.consultant.ru
2. Tugutova T.S. `Etnopedagogicheskie osnovy `ekologicheskogo vospitaniya `evenkov. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obschestvo*. 2019; № 1: 71 – 76.
3. Yakovleva E.F. priobschenie doshkol'nikov k duhovno-nravstvennym cennostyam `etnokul'turnyh tradicij saha v russkoyazychnyh detskih sadah. *`Etnopedagogicheskie faktory duhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti detej*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yakutsk, 2018: 147 – 151.
4. El'cina I.V. Sozdanie uslovij dlya znakomstva doshkol'nikov s bytom i kul'turoj na osnove kraevedcheskogo materiala. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № 2: 136 – 141. Available at: http://e-koncept.ru/2017/170044.htm
5. Dagbaeva N.Zh., Lopsonova Z.B. Proektirovanie kul'turnyh praktik doshkol'nikov: regional'no-`etnicheskij aspekt. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Chita, 2008; № 5: 98 – 105.
6. Efimova D.G. Organizaciya obrazovatel'noj deyatel'nosti v doshkol'nom uchrezhdenii Severa. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. Moskva, 2013; № 8: 108 – 111.
7. Babunova E.S. Sovremennye podhody k `etnokul'turnomu obrazovaniyu detej doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik MaGU*: periodicheskij nauchnyj zhurnal. Magnitogorsk: MaGU, 2005; Vypusk 7: 280 – 284.
8. *`Etnokul'turnaya deyatel'nost' v sovremennyh obrazovatel'nyh organizaciyah i uchrezhdeniyah kul'tury: opyt, problemy, perspektivy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017.
9. Salchak B.V. Osobennosti priobscheniya doshkol'nikov k nacional'noj kul'ture tuvincev. *`Etnokul'turnaya deyatel'nost' v sovremennyh obrazovatel'nyh organizaciyah i uchrezhdeniyah kul'tury: opyt, problemy, perspektivy*: sbornik trudov konferencii. 2017: 315 – 318.
10. Ondar Ch.M. Formirovanie prostranstvenno-vremennyh predstavlenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta na osnove `etnokul'turnyh tradicij tuvinskogo naroda. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2009; № 3 (35): 184 – 191.

Статья поступила в редакцию 24.10.20

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-116-119

***Sanin D.V.**, Adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vivv@mvd.ru.*

***Yangol D.Yu.**, Cand of Sciences (Pedagogy), Head of Editorial and Publishing Group of Research and Editorial and Publishing Department, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vivv@mvd.ru.*

***Orlov R.V.**, Adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vivv@mvd.ru.*

MODELING OF THE PROCESS OF TRAINING BY THE CONTRACT OF UNITS OF SPECIAL PURPOSE FORCES OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION. The mastery of the system of knowledge and skills during the education of the values of military service in the special forces makes it possible to improve the intellectual abilities and the personality as a whole. However, the advantage of developing knowledge over upbringing forms a semi-educated and ill-mannered personality. The fate and social and national life of our country depends on the upbringing of young people, who are always at the center of social changes and is one of the main resources of society. The main direction of the modern system of domestic education should be the training and education not only of a qualified specialist-intellectual who corresponds to the list of competencies specified in certain educational programs, but also of a well-bred personality. Thus, the formation of a high level of professional, combat qualities, moral, business and moral ideals is considered as a priority direction in the system of professional training of military specialists of special forces units.

Key words: **upbringing, process of upbringing, contract servicemen, units of special forces of national guard of Russian Federation.**

Д.В. Санин, *адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии России, г. Новосибирск, E-mail: vivv@mvd.ru*
Д.Ю. Янголь, *канд. пед. наук, нач. редакционно-издательской группы научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии России, г. Новосибирск, E-mail: vivv@mvd.ru*
Р.В. Орлов, *адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии России, г. Новосибирск, E-mail: vivv@mvd.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СИЛ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Овладение системой знаний и навыков во время воспитания ценностей военной службы в подразделениях сил специального назначения делает возможным совершенствование интеллектуальных способностей и личности в целом. Однако преимущество развития знаний перед воспитанием формирует личность полуобразованной и невоспитанной. Именно от воспитания молодежи, которая всегда находится в центре социальных изменений и является одним из главных ресурсов общества, зависит судьба и общественно-национальное бытие нашей страны. Главным направлением современной системы отечественного образования должна стать подготовка и воспитание не только квалифицированного специалиста-интеллектуала, который соответствует перечню компетенций, указанных в определенных образовательных программах, но и воспитанной личности. Таким образом, формирование высокого уровня профессиональных, боевых качеств, морально-деловых и нравственных идеалов рассматривается как приоритетное направление в системе профессиональной подготовки военных специалистов подразделений сил специального назначения.

Ключевые слова: **воспитание, процесс воспитания, военнослужащие по контракту, подразделения сил специального назначения войск национальной гвардии Российской Федерации.**

Современная международная, общественно-политическая и социально-экономическая обстановка в Российской Федерации характеризуется наличием многочисленных, динамично изменяющихся угроз, представляющих особую опасность для безопасности личности, общества и государства. Необходимость эффективного противодействия международному терроризму и экстремизму, последствиям политического, экономического, военного и информационного давления на Россию, провокациям внутригосударственной нестабильности, деструктивной деятельности сепаратистских и националистических организаций, направленных на подрыв конституционного строя, территориальной целостности РФ, государственной и общественной безопасности, нарушение прав и свобод российских граждан во многом предопределила создание Федеральной службы войск национальной гвардии РФ (Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации»).

Формирование высокого уровня профессиональных, боевых качеств, морально-деловых и нравственных идеалов рассматривается как приоритетное направление в системе профессиональной подготовки военных специалистов подразделений сил специального назначения (далее по тексту – пССпН) и имеет особое значение для успешного выполнения ими служебно-боевых задач, стоящих перед войсками национальной гвардии с учетом требований и запросов государства и общества в целом.

Овладение системой знаний и навыков во время службы по контракту в пССпН войск национальной гвардии Российской Федерации делает возможным совершенствование интеллектуальных способностей и личности в целом. Однако преимущество интеллектуального развития перед воспитанием формирует личность полуобразованной и невоспитанной. Именно от воспитания военнослужащего по контракту пССпН войск национальной гвардии Российской Федерации (далее по тексту – ВНГ РФ), который всегда находится в центре социальных изменений и является одним из главных ресурсов общества, зависит судьба и общественно-национальное бытие нашей страны. Главным направлением современной системы отечественного образования должна стать подготовка и воспитание не только квалифицированного специалиста-профессионала, который соответствует перечню компетенций, указанных в определенных образовательных программах, но и воспитанной личности.

Различные направления профессиональной подготовки специалистов, обеспечение их качественных характеристик рассмотрены в работах С.Я. Батышева, А.А. Вербицкого, А.Д. Гонеева, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.В. Мардахаева, А.К. Марковой, А.М. Новикова, А.А. Орлова, В.А. Романова, В.А. Сластенина, Е.А. Соколкова, А.Н. Ходусова, Л.А. Ядвиршис и др.

Анализ процесса воспитания ценностей военной службы у военнослужащих по контракту (далее по тексту – контрактников) пССпН ВНГ РФ, определение и обоснование ценностно-гермевтического подхода как общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии нашего исследования дают нам основания для проектирования теоретико-концептуальной модели воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ. Необходимость педагогического моделирования обусловлена потребностью в объединении всех знаний о личности, в которой необходимо воспитать ценности военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ.

На сегодня существует немало определений понятия «педагогическая модель», которые отражают определенный аспект этого срока: по определению В.В. Краевского, педагогическая модель является переходом от отображения педагогической деятельности до ее преобразования [1]. В.В. Докучаевой педагогическая модель объясняется как синкретический процесс, или описания в проектировании [2]. А.Н. Дахин охарактеризовал это понятие как концептуальный подход к решению педагогических задач [3]. Нам импонирует определение, представленное Т.И. Ващик, где педагогическая модель объясняется как идея об осуществлении целенаправленного развития педагогического объекта [4].

Моделирование как метод исследовательской деятельности обеспечивает возможность построения теоретической конструкции процесса воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ, в котором воплощен способ понимания и объяснения сущности и природы изучаемого объекта [5]. Такой способ моделирования является примером абстрактно-образного моделирования, что помогает визуализировать абстрактное понятие, понять причинно-следственные связи исследуемого процесса, не потерять целостного представления об исследуемом объекте, а также найти новую информацию об этом объекте. Представлен в модели анализ и синтез процесса воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ, что воспроизводится, дает возможность моделировать педагогический процесс, в котором, как правило, выражается собственное видение характеристик исследуемого объекта [6].

В проектируемой нами модели учитываются следующие функции:

- собственное моделирование как способ отражения и преобразования объекта, который еще не существует в реальности;
- гносеологический инструмент познания, инновационности, прогнозирования и определения стратегии воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ;
- оперирование с объектами, в отношении которых знание не представлено в определенном объеме и реализации в практических условиях воспитательной среды пССпН ВНГ РФ.

Термин «модель» в нашем исследовании понимается как целенаправленный процесс создания модели объекта-аналога, которая отражает структурные, иерархические и функциональные свойства системы формирования этого аксиологического феномена у будущих профессионалов.

Моделирование процесса воспитания ценностей у контрактников пССпН является творческим процессом, который требует постановки цели, разработки соответствующих текущих и перспективных задач воспитательной деятельности, включает следующие компоненты: описание проблем воспитательного характера, предварительная диагностика сформированности ценностей у контрактников пССпН, отражение свойств, динамики и психолого-педагогических закономерностей и условий воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН, составляющих педагогическую систему с определенной структурой (целостностью), иерархичностью и функциональностью.

Следующим этапом моделирования процесса воспитания у контрактников пССпН считаем выделение существенных факторов, разработку алгоритма, выбор научного, методического обеспечения, мониторинг состояния воспитательной работы. На последнем этапе происходит верификация модели, т.е. выходная диагностика, выражающаяся в оценке результативности процесса воспитания ценностей у контрактников пССпН. Оценка результативности воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН осуществляется на основе использования системы объективных критериев, которая включает

целенаправленность воспитательного процесса и его системный характер; научную обоснованность методов и использование современных технологий воспитательного воздействия. На последнем этапе моделирования происходит апробация модели и согласование ее на всех уровнях управления в воинской части ССпН ВНГ РФ. Анализ результатов воспитательной работы (качественных и количественных) дает возможность обобщить моделирование процесса воспитания ценностей у контрактников пССпН ВНГ РФ, провести экспертизу относительно соответствия модели до пригодности в профессиональной подготовке контрактников пССпН ВНГ РФ, дополнить или изменить элементы модели и тому подобное.

Концептуально-теоретическая модель состоит из следующих компонентов: целемотивационного, теоретического, технологически-процессуального, содержательного, результативного.

В целемотивационном компоненте представлены цель процесса воспитания ценностей у контрактников пССпН ВНГ РФ, которая состоит в том, чтобы разработать модель и провести экспериментальную проверку педагогических условий воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ.

К теоретическому компоненту относятся методологические подходы, закономерности, принципы, педагогические условия, реализация которых будет способствовать эффективному осуществлению процесса воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ и состоит в том, чтобы разработать модель и провести экспериментальную проверку педагогических условий воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ.

На основе методологических подходов определены соответствующие принципы организации процесса воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ, которые дают возможность рассмотреть указанную проблему в комплексе, подробнее представить сущность, специфику, целостность исследуемого явления, выявить условия реализации задач исследования.

Аксиологический принцип. Ценности определяют основное содержание воспитания личности у контрактников пССпН ВНГ РФ. Любое содержание обучения, общения, деятельности может стать содержанием воспитания, если оно отнесено к определенной ценности. Педагогическая организация начинается с определения той системы ценностей, которая лежит в основе воспитательного процесса воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ, раскрывается в его содержании, этот процесс длится всю жизнь.

Принцип опоры на ценность заключается в их глубоком понимании, что предоставляет знания об их различных проявлениях, что также направлено и на развитие личности будущего профессионала, на формирование ценностного сознания и тому подобное. В процессе профессиональной подготовки контрактников пССпН ВНГ РФ важно осознать роль и значение ценностей в определенной хронологии во время раскрытия культурных, социальных, экономических, политических и религиозных событий в жизни народа, чтобы понять, каким образом влияли и влияют заложенные ценности на жизнь и творчество людей.

Принцип сотворчества командира и военнослужащего пССпН ВНГ РФ в развитии умений генерировать и разрабатывать технологии и методики самовоспитания и воспитания военнослужащих реализуется через организацию проблемно-диалогического характера воспитательного воздействия, направленную на взаимообогащение командиров и военнослужащих по контракту, поддержание субъектных взаимоотношений между участниками воспитательного процесса. Основное внимание в таком плане всегда приковано к партнеру, его эмоциональному и психологическому состоянию во время генерации новых идей, критическому отбору форм, методов воспитания.

Принцип централизации воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ реализуется через углубление будущего профессионала во внутреннее личностное измерение, умение осуществлять рефлексию собственного опыта. Данный принцип реализуется также через самооценку воспитательных результатов, самостоятельный отбор психолого-педагогического материала для воспитания, разработку новых упражнений для саморегуляции. В этом контексте контрактники пССпН ВНГ РФ должны самостоятельно способствовать улучшению воспитательных программ, пытаться понимать полярные позиции, укреплять межличностные отношения на разных уровнях, быть способными на моральный поступок, который является основной мерой воспитательного развития личности.

Отметим, что рассмотренные принципы в учебно-воспитательном процессе должны выступать во взаимодействии друг с другом и функционировать как целостная система, любой из указанных принципов приобретает свое сущностное значение лишь в связи с другими. Эти принципы проявляются одновременно на каждом этапе процесса воспитания контрактников пССпН ВНГ РФ, дополняя и усиливая друг друга.

В технологически-процессуальный компонент модели мы включили такие составляющие, как использование адекватной системы методов и средств диагностики воспитанности ценностей у контрактников пССпН ВНГ РФ, личности военнослужащего для своевременного измерения эффективности этого процесса и этапы реализации процесса воспитания ценностей у контрактников пССпН ВНГ РФ.

Приведенные выше компоненты могут быть реализованы при соблюдении определенного порядка в технологически-процессуальных составляющих модели. Поскольку воспитание ценностей исследуется в контексте профессиональной подготовки, то в предложенной модели представлена интеграция всех обозначенных составляющих. При этом в данной модели показывается, что достижение высокого уровня является обязательным, и без всех трех составляющих практическая работа будет неполноценной.

Технологически-процессуальные составляющие, в свою очередь, предусматривают реализацию воспитательного процесса на четырех этапах: диагностика, анализ и самоанализ уровней воспитанности ценностей у контрактников пССпН ВНГ РФ (реализуется через методы наблюдения, тестирования, экспертные оценки, самооценки, психодиагностические методики); планирование воспитательной работы, выбор воспитательных программ (реализуется через методы моделирования, прогнозирования, конструирования, подбора специфических упражнений); организация и регулирование воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ (реализуется через введение элективного интерактивного спецкурса, разработку стимулирующих материалов, использование специфических форм и методов: беседы, дискуссии, диспуты, тренинги поведения, методические практикумы, психолого-педагогические семинары, саморегуляцию, самоанализ, рефлексию); мониторинг и оценка результативности процесса воспитания ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ (реализуется через методы анализа и обсуждение результатов на разных уровнях и др.).

Результативным компонентом модели выступает прогнозируемый результат: воспитанность ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ, которая проявляется в развитии личностной культуры участника взаимодействия и соответствует установленным критериям и уровням воспитанности. Разработанная модель реализована и экспериментально проверена в процессе внедрения спецкурса ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что эффективное воспитание ценностей военной службы у контрактников пССпН ВНГ РФ возможно при условии создания теоретически обоснованной и экспериментально проверенной теоретико-концептуальной модели.

Библиографический список

1. Краевский В.В. *Методология педагогического исследования:* пособие для педагога-исследователя. Самара: Самарский ГПИ.
2. Докучаева В.В. *Проектирование инновационных педагогических систем в современном образовательном пространстве:* монография. Луганск: Альма-матер, 2005.
3. Дахин А.Н. *Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе*. Available at: http://vio.uchim.info/Vio 21/cd site/articles/ art 1 6.htm
4. Ващик Т.И. Моделирование в учебно-воспитательном процессе высшей школы. *Новые технологии обучения.* Киев: НМЦВО, 2005; Выпуск 41: 147 – 158.
5. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Срочная Т.А. и др. *Педагогический словарь:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008.
6. Шумилин А.Т. *Проблемы теории творчества*. Москва: Высшая школа, 1989.

References

1. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya:* posobie dlya pedagoga-issledovatelya. Samara: Samarskij GPI.
2. Dokuchaeva V.V. *Proektirovanie innovacionnyh pedagogicheskih sistem v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve:* monografiya. Lugansk: Al'ma-mater, 2005.
3. Dahin A.N. *Pedagogicheskoe modelirovanie kak sredstvo modernizacii obrazovaniya v otkrytom informacionnom soobschestve*. Available at: http://vio.uchim.info/Vio 21/cd site/articles/ art 1 6.htm
4. Vaschik T.I. Modelirovanie v uchebno-vospitatel'nom processe vysshej shkoly. *Novye tehnologii obucheniya*. Kiev: NMCVO, 2005; Vypusk 41: 147 – 158.
5. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F., Srochnaya T.A. i dr. *Pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2008.
6. Shumilin A.T. *Problemy teorii tvorchestva*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.

Статья поступила в редакцию 29.10.20

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-119-121

***Santueva E.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
***Gasanova S.Kh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Kislitskaya S.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: kulievrasu62@mail.ru*
***Khasbulatova Kh.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hasbulatovah@gmail.com*

INFORMATION- AND COMMUNICATION-BASED COMPETENCY IN DESCRIBING THE CONTENTS OF A BILINGUAL DICTIONARY. The article reveals how description of the content of a bilingual online dictionary is organized. A website has been created to describe the content of the bilingual dictionary, which is currently under development (https://webonary.org/tabasaran). The wordform search function in the content of the bilingual online dictionary is built by analyzing parallel texts. Webonary provides the opportunity to publish dictionaries with analysis of various kinds of textual information. These dictionaries are stored in the FLEx (Fieldworks Language Explorer) program, thus showing the information of grammatical and lexical analysis of texts. The corps of parallel texts allows you to organize the content of different languages of the peoples of Dagestan. The researchers' tasks included both technical support and data analysis, including spelling annotation. A group of linguists from Moscow participates in the systematization of the wordforms of parallel texts. Linguists of the Bible Translation Institute cooperate with them (especially). The task of the performers included both technical support and analysis of these languages (including annotation and combination of spelling markings).

Key words: **information and communication competence, teacher's competence, body of parallel texts, content of online dictionary, linguist terms, Russian-Greek texts.**

***Э.З. Сантуева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
***С.Х. Гасанова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
***С.С. Кислицкая,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет; ГОУ ВПО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: kulievrasu62@mail.ru*
***Х.М. Хасбулатова,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hasbulatovah@gmail.com*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОПИСАНИИ КОНТЕНТА ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ

В статье систематизируется описание контента двуязычного онлайн-словаря. Для описания контента двуязычного словаря был создан сайт, в данный момент находящийся на стадии разработки. Функция поиска словоформ в контенте двуязычного онлайн-словаря выстроена с помощью анализа параллельных текстов. Webonary предоставляет возможность публиковать словари с анализом различной текстовой информации. Данные словарей хранятся в программе FLEx (Fieldworks Language Explorer), тем самым показывая информацию грамматического и лексического анализа текстов. Корпус параллельных текстов позволяет систематизировать контент различных языков Дагестана, а инструмент словарей выявляет роль русского языка в переводах. В систематизации словоформ русских евангельских текстов участвует группа лингвистов Института перевода Библии. В задачи педагогов входит как техническая поддержка, так и анализ данных языков (в том числе аннотирование и совмещение орфографической разметки).

Ключевые слова: **информационно-коммуникационная компетентность, компетентность педагога, корпус параллельных текстов, контент онлайн-словаря, лингвокультурологические термины, русско-греческие тексты.**

Перевод классического произведения мировой литературы – Библии – всегда важная веха в развитии национальной культуры народа. В процессе перевода обогащается не только лексика национального языка с формой приобщения к культурным ценностям Библии, но и упорядочивается промежуточный слой словоформ с параллельными русскими национальными текстами. Актуальность исследования словоформ с параллельными текстами определяется тем, что и поныне нет инструмента сохранения русских национальных текстов. Инструмент онлайн-словарей позволяет изучить роль русского языка в параллельных текстах [1, с. 3]. В систематизации словоформ параллельных текстов участвует группа лингвистов г. Москвы. С ними (особенно) сотрудничают лингвисты Института перевода Библии. В задачи исполнителей входила как техническая поддержка, так и анализ данных языков (в том числе аннотирование и совмещение орфографической разметки). При создании основного корпуса выделялся ряд подзадач:

- систематизировать тексты (агульского, лезгинского, рутульского, табасаранского, цахурского, удинского языков).
- упорядочить термины – маркемы-антропонимы, маркемы-топонимы.

С точки зрения литературных языков лингвокультурологические термины обогащают сложную систему комплекса знаний переводчика в самых разных смыслах, не всегда совместимых и не всегда понятных [2, с. 18]. Следовательно, в разнообразных смыслах переводчика описываются понятия лингвокультурной парадигмы. Правильнее было бы сказать, что понятия лингвокультурной парадигмы оказываются в разнообразных терминах Библии [3, с. 11]. В них включены труды по медицине и астрономии Птолемея, стихотворные заговоры и нелитературные папирусы Египта [4, с. 23]. В основу структуры словаря вошли термины концептов русской культуры, извлеченные из греческих оригинальных текстов «Евангелия от Луки». Поэтому систематизированный материал размещается под ведущим концептом русско-греческого текста. Систематизированная терминологическая лексика группируется следующими концептами: Глава 1 «Библейские термины в концепте «Имя мужчины»; Глава 2 «Библейские термины в концепте «Имя женщины»; Глава 3 «Библейские термины в концепте «Имя географическое»»; Глава 4 «Библейские термины в концепте: 4.1 «Религия и идеология»; 4.2 «Природа и объекты»; 4.3 «Социум»; 4.4 «Предметы быта», 4.5 «Эмоции».

Иллюстративные примеры глав включены в словарную статью заголовочного термина с целью:

а) показать функционирование библеизмов;

б) подтвердить очевидные толкования.

Такое последовательное толкование библеизмов позволило сгруппировать значения специальных терминов, определяющих содержание терминоведения. В рамках перевода словоформ текстов Библии моделирующая система субъязыка локализует проблемы дагестанской русскоязычной литературы. Как показывает мониторинг переводчика, библейские тексты, которые не всегда осознаются носителями субъязыка, вычленяют, прежде всего, литерализованную идиому [5, с. 82].

Принимая во внимание живое взаимодействие словоформ библейской культуры, можно систематизировать термины астрономии: *месяц* < 1. Луна, небесное тело > и *месяц* < 2. Календарный >: ав. *моцIцI*, чам. *боcIcI*, лезг. *варз*, лак. *барз*, дарг. *бадз*, таб. *ваз*, арч. *бац*, аг. *ваз*.

Значение и роль дагестанской русскоязычной прозы трудно переоценить, когда язык непрерывно обогащается новыми реалиями. Обогащение терминологии дагестанских языков происходит под влиянием русского языка. Основной базой обогащения терминов являются собственные ресурсы, а основным источником заимствования является русский язык.

Первые попытки урегулирования терминологии языков Дагестана и составления двуязычных словарей были разработаны при Дагестанском научно-исследовательском институте в 30 – 40 годы. Понятно, что в системе художественного перевода термины библейской культуры утрачивает типологическую контаминацию и систему источников заимствования: *мала-йик* – «ангел», *медени-ят* – «культура», *намус* – «совесть». Чтобы облегчить задачу учета всех заимствований в корпусе онлайн-словарей, необходимо, прежде всего, обратиться к системе трансформации маркем (ключевые слова с максимальным положительным значением индекса текстуальной словоформы (ИнТеМ)) [5, с. 87]. См. табл. 1.

Грамматическая разметка словоформ рассматривается в числе маркем – антороponимы (мужские/женские *96/6), топонимы (25). Маркемы-антропонимы формируют определение имен по удельному весу культурного (русского) компо-

Таблица 1

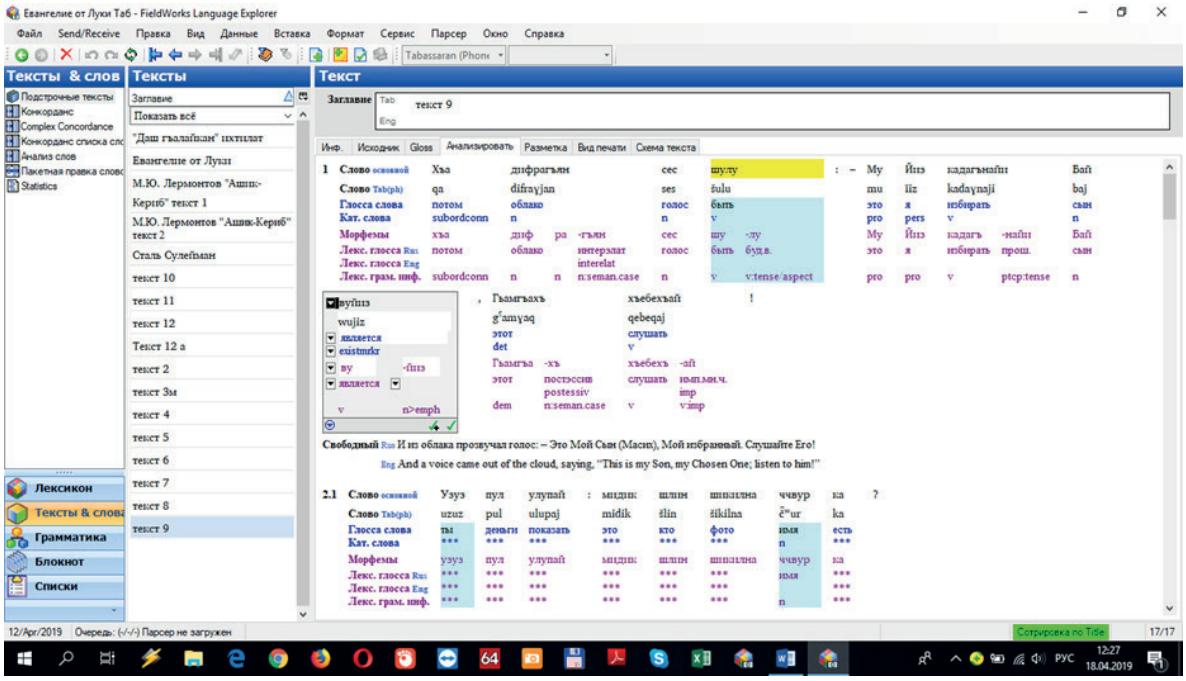


Таблица 2

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ТЕКСТЕ «ЕВАНГЕЛИЕ ОТ ЛУКИ»			
МУЖЧИНА 96		ЖЕНЩИНА 6	ГЕОГРАФИЯ 25
маркемы-антропонимы			маркемы-топонимы
Аарон Август Авия Авраам Адам Аддий Админ Алфей Аминадав Амос Андрей Арний Арпахшад Асир Боаз Варавва Варфоломей Гавриил Давид Евер Елисей Елмадам Енос Енох Еслий Захария Зоровавель Иаир Иаков Иаред Иессей Иисус Илия Иоанн Иодай Иона Ионам Иорим Иосий Иосиф Иоханан Ир Ирод Исаак Иуда Каинан Квириний Косам	Лазарь Ламех Левий Лисаний Лот Лука Мааф Маинай Малелеил Маттафия Матфат Матфей Мафусал Мелеай Мелхий Моисей Нааман Наггей Наум Нафан Нахор Нахшон Нирий Ной Овид Парец Пелег Петр Пилат Реу Рисай Сала Серуг Сим Симеон Симон Сиф Соломон Терах Тиберий Филипп Фома Хецрон Шеалтиил Шелах Шимьи Элиаким Элиезер	Анна Елизавета Иродиада Мария Марфа Сусана	Авилинея Вифания Вифлеем Вифсаида Виффагия Галилея Иерихон Иерусалим Израиль Иордан Итурея Иудея Капернаум Кирена Назарет Ниневия Самария Сарепта Сидон Силоам Сирия Содом Тир Трахонит Хоразин

нента Библии и греческого оригинала. Такое последовательное описание позволило сгруппировать значения словоформ, определяющих содержание лингвокультурологии [6, с. 9].

Словарь лингвокультурологических терминов ставит цель не только систематизировать тематические разделы, но и упорядочить содержание «имя собственное // имя нарицательное» [7, с. 235]. Данный двуязычный интернет-словарь систематизирует маркемы-культуронимы – имя собственное // имя нарицательное. См. табл. 2

В структуру корпуса евангельских текстов вводится специальное понятие – маркемы-культуронимы (180). Маркемы-культуронимы упорядочены различными определениями «имена нарицательные // имена собственные». Определение «имен нарицательных» классифицировано семантическими универсалиями [8, с. 324]:

- «Человек и религия»,
- «Человек и мир»,
- «Человек и социум»,
- «Человек и быт»,
- «Человек и мораль».

В словарь вошли около 300 терминологических единиц, различающих компонентный состав шести языков лезгинской подгруппы (агульского, лезгинского, рутульского, табасаранского, цахурского, удинского языков). С учетом обсужденных общетеоретических установок русского алфавитного порядка расширяется историко-культурный фон терминологических лексем шести языков лезгинской подгруппы. Отдельные термины с учетом установок компьютерной программы Паратекста 8 содержат намеренно неотредактированные соответствия с литературными нормами родного языка. Словарь рассчитан, прежде всего, на желающих понять типологию национально-культурной специфики новозаветной фразеологии – для студентов филологических факультетов, учителей и преподавателей родного языка, лингвистов. Материал с параллельными текстами русских и греческих языков может послужить основой для сопоставительных исследований как в области дагестанской фразеологии, так и генетически неродственных языков.

Перед переводчиками текстов Библии, прежде всего, стояла задача продемонстрировать сокровенную глубину Нового Завета. Поэтому данная новозаветная проза не претендует на особую литературность. Это скорее язык, усвоенный в народной ненормированной группе переводчика. Для лексикографического удобства корпус параллельных текстов маркирует язык (RL – русский язык; GL – греческий язык; AL– агульский язык; LL – лезгинский язык; RtL – рутульский язык; TL – табасаранский язык; TsL – цахурский язык; UL – удинский язык). К словарю с русско-греческими параллельными текстами прилагается указатель имен и слов. Семантические универсалии сгруппированы грамматическими сведениями – существительное, прилагательное, числительное, причастие, глагол. Надеемся, что новый словарь окажет практическую помощь учителям и преподавателям родного языка, учащимся и студентам общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведений, работникам СМИ, радиовещания, телевидения, театра.

Библиографический список

1. Барнуэлл К., Дэнси П., Поп Т. *Ключевые понятия Библии*. Санкт-Петербург, 1990.
2. *Библия и Коран: параллельные места*. Составители М. Беерли-Моор, А. Десницкий, К. Казенин, Т. Майская. Москва, 2005.
3. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва, 1959.
4. Леонтович О.А. *Методы коммуникативных исследований*. Москва, 2011.
5. Кретов А.А. Метод формального выделения тематически нейтральной лексики (на примере старославянских текстов). *Вестник ВГУ*. Серия: Системный анализ и информационные технологии. 2007; № 1: 81 – 90.
6. Смагина Е.Б. Новый Завет и его язык. *Греческо-русский словарь Нового Завета*. Перевод Баркли М. Ньюмана. Москва, 2000.
7. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного дейксиса в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике*: сборник материалов. Ответственный редактор Н.Н. Болдырев. Тамбов, 2008: 234 – 236.
8. Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.

References

1. Barnu`ell K., D`ensi P., Pop T. *Klyuchevye ponyatiya Biblii*. Sankt-Peterburg, 1990.
2. *Bibliya i Koran: parallel'nye mesta*. Sostaviteli M. Beerli-Moor, A. Desnickij, K. Kazenin, T. Majskaya. Moskva, 2005.
3. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva, 1959.
4. Leontovich O.A. *Metody kommunikativnyh issledovanij*. Moskva, 2011.
5. Kretov A.A. Metod formal'nogo vydeleniya tematicheski nejtral'noj leksiki (na primere staroslavyanskih tekstov). *Vestnik VGU*. Seriya: Sistemnyj analiz i informacionnye tehnologii. 2007; № 1: 81 – 90.
6. Smagina E.B. Novyj Zavet i ego yazyk. *Grechesko-russkij slovar' Novogo Zaveta*. Perevod Barkli M. N'yumana. Moskva, 2000.
7. Shihalieva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskih yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike*: sbornik materialov. Otvetstvennyj redaktor N.N. Boldyrev. Tambov, 2008: 234 – 236.
8. Shihalieva S.H. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-121-123

Stepina S.D., *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: SStepina22@gmail.com*
Miryugina N.A., *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natalia19782002@mail.ru*

REVIEW OF RECENT RESULTS OF NEW VOCABULARY STUDY IN THE COURSE OF "FOREIGN LANGUAGE" AMONG STUDENTS OF YUGRA STATE UNIVERSITY WITHIN THE PERIOD OF DISTANT FORM OF STUDYING IN LMS MOODLE. Due to the present situation in the world and in Russia, students' activity is entirely put onto distance learning. The article is dedicated to the issue of the day, which is distant teaching and its results. Studying in the remote mode addresses the usage of the electronic educational milieu. Special attention is given to the point that blended learning is very popular and is used widely by teachers and students. As a consequence it made the transfer to distance learning to be more comfortable and smooth under the conditions of pandemic threat. The task of the article is to reveal the results of leaning vocabulary after the entire transfer to the distant form of studying using the learning management system Moodle and content of the part III "Region, Okrug-Ugra, Town" from the textbook "English.Ugrasu.ru" as an example. In the furtherance of this purpose descriptive analysis of the obtained results from 92 first year bachelor students of different fields of study was used. Practical experience of usage of different types of units in LMS Moodle is generalized. The study has shown us that 80 per cent of students of the "foreign language course" were its active participants. 95 per cent of them succeeded within studying lexical material on the given topic. Activity of students in distant learning remains to be open to question.

Key words: **foreign language, English language, learning management system Moodle, blended learning, vocabulary, information computing technologies, distant learning.**

С.Д. Степина, *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: SStepina22@gmail.com*
Н.А. Мирюгина, *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: natalia19782002@mail.ru*

ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА СТУДЕНТОВ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ДИСТАНЦИОННУЮ ФОРМУ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LMS MOODLE

По причине сложившейся в стране и мире ситуации в марте 2020 года обучение студентов было полностью переведено в дистанционный режим в срочном порядке. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме дистанционного обучения и его результатам. Работа в дистанционном режиме предусматривает использование электронной образовательной среды (ЭОС). Особое внимание уделено тому, что смешанное обучение активно использовалось и являлось популярным в последние годы, оно способствовало плавному и более комфортному переходу к дистанционному обучению в условиях пандемии. Целью данной статьи является выявление результатов освоения лексического материала при полном переходе к дистанционной форме обучения на основе системы дистанционного обучения Moodle на примере изучения лексического материала части III Region, Okrug-Ugra, Town учебного пособия "English.Ugrasu.ru". Для достижения поставленной цели был использован описательный анализ результатов работ 92 студентов первого курса разных направлений подготовки бакалавриата Югорского государственного университета в системе дистанционного обучения Moodle в учебном курсе «Иностранный язык». Обобщается практический опыт использования элементов LMS Moodle при разработке заданий для студентов на заданную лексическую тему. Исследование показало, что 80% студентов, зачисленных на курс, приступали к выполнению заданий, и являлись активными участниками курса. Из них в среднем 95% студентов справились с поставленными перед ними задачами по изучению лексического материала на заданную тему. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос об активности участия студентов в дистанционном курсе.

Ключевые слова: **иностранный язык, английский язык, система дистанционного обучения Moodle, (гибридное) смешанное обучение, лексика, информационные компьютерные технологии, элемент курса.**

Процесс современного обучения уже многие годы ориентирован на активную деятельность учащегося, предполагающую использование преподавателем дистанционных образовательных технологий. Однако роль преподавателя остается главенствующей, так как его задачей является тщательный подход к отбору медиа-контента, проверка его достоверности, методическое использование в работе актуальных интернет-ресурсов. Благодаря технологиям дистанционного обучения возникают новые возможности для эффективного изучения языка, они делают образовательный процесс более гибким, индивидуальным, содержательным, интересным, доступным.

С переходом всех учащихся на дистанционное обучение появились возможности для оценки его эффективности, и здесь, на наш взгляд, необходимо учитывать, что дистанционное обучение выступает и как самостоятельная фор-

ма, и как одна из составляющих частей всей системы образования. Рассмотрев различные существующие трактовки системы дистанционного образования, мы считаем, что определение, данное Е.С. Полат, в полной мере отображает сущность данного понятия. «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1].

Несомненно, позитивный эффект от применения информационных компьютерных технологий не может остаться незамеченным. Значимую роль часто играет принцип самостоятельного получения знаний. Однако многие исследователи отмечают, что эффективность самостоятельной работы зависит от многих факторов: уровня мотивации студентов, степени их подготовленности, обеспеченности учебно-методическими материалами, профессионализма преподавателя, материально-технического сопровождения и среды обучения [2].

Благодаря использованию смешанного (blended) обучения в образовательном процессе студенты Югорского государственного университета были подготовлены к переходу на дистанционное обучение. Смешанное обучение представляет собой сочетание элементов очного и дистанционного обучения. Еще один термин, использующийся для описания смешанного обучения, – гибридная педагогика. Методы гибридного (смешанного) обучения не только делают изучаемый материал более доступным, но и оказывают положительное воздействие на мотивацию студентов и позволяют им наблюдать свой языковой прогресс в процессе изучения, повторения и отработки материала. В настоящее время невозможно представить себе изучение любого иностранного языка без помощи компьютерных технологий [3].

Многие российские вузы уже внедрили в учебный процесс систему дистанционного обучения «Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, Moodle), в том числе и Югорский государственный университет. Система Moodle относится к классу систем управления обучением Learning Management System, LMS, что позволяет проектировать, создавать и редактировать работу с ресурсами информационно-образовательной среды вуза [4].

До периода перевода всех практических занятий на дистанционное обучение в полном объеме LMS Moodle как образовательная платформа использовалась студентами и преподавателями Югорского государственного университета в качестве вспомогательного электронного ресурса, дополняющего традиционные очные занятия, помогая организовывать самостоятельную работу студента, повышая мотивацию к обучению за счет специальных интерактивных упражнений, возможности контролировать учебный процесс, гибкости, актуальности и разнообразия учебного материала, позволяющего поддерживать интерес студентов к образовательному процессу. Немаловажным является получение возможности для повторения, закрепления и усвоения учебного материала в любое удобное для студентов время.

Неоспоримым преимуществом применения LMS Moodle в традиционном учебном процессе является то, что данная система в значительной степени дополняет его благодаря своему обширному информационно-коммуникационному, методическому и педагогическому потенциалу. Преподаватель иностранного языка имеет возможность, используя LMS Moodle, наполнить свой курс интересными, полезными, познавательными, актуальными и современными материалами, разместив их в необходимой и эффективной форме и последовательности. В свою очередь, студенты получают прямой доступ к интерактивным заданиям, использующимся при изучении иностранного языка. Благодаря простоте редактирования курса преподаватель при необходимости может дополнять и разнообразить его различными элементами, усложнять или упрощать в зависимости от цели обучения и уровня знаний учащихся [5].

Другим способом вовлечения электронной среды в образовательный процесс было использование преподавателями и студентами учебного пособия «EnglishUgrasu.ru» с использованием ссылок на различные учебные и информационные электронные ресурсы регионального контента на английском языке. Наличие электронной версии учебника позволяет пользоваться им в любое время и любом месте, что является неоспоримым преимуществом для современных студентов. При опросе 99% студентов отметили, что они имели доступ к ресурсам сети Интернет и активно ими пользовались, в том числе – в целях обучения. Данный вид заданий также позволяет использовать быстрый поиск предлагаемого материала, а также предоставляет возможность дополнительной отработки изученного материала [6].

Поэтому мы можем утверждать, что перед переходом на дистанционное обучение студенты уже имели положительный опыт работы с использованием ЭОС, что является благоприятным фактором для эффективности освоения лексического материала исключительно посредством дистанционных образовательных технологий.

При изучении иностранных языков словарный запас занимает существенное место, так как семантическая составляющая языка является наиболее важной для реализации всех коммуникативных задач. Понимание речи людей и выражение собственных мыслей не представляется возможным без владения словарным запасом. По этой причине требуется постоянная мотивация студентов к работе с лексикой, что не всегда легко сделать. Именно этот факт служит причиной того, что на протяжении всего обучения иностранному языку лексике отводится важное место.

В курсе «Иностранный язык» студентам Югорского государственного университета было предложено изучение лексического материала на тему «Okrug, Region, Town» учебного пособия «English.Ugrasu.ru» в 4 разделах: «Khanty-Mansiysk autonomous Okrug-Ugra», «Capitals», «History», «Nature».

Содержание каждого раздела представлено элементами, требующими активного участия учащихся: лекция, задание.

Критерием оценки каждого задания является балльная система, в которой правильность выполнения оценивается по шкале 10 баллов. Если в работе обучающегося содержатся ошибки, а студент набирает менее 6 баллов (менее 60% работы выполнено правильно), то считается, что он не справился с выполнением задания.

Элемент LMS Moodle «Задание» был использован преподавателями в разделах «Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Ugra» и «Capitals». Он позволяет ставить задачу, требующую от обучаемых подготовки развернутого ответа в форме сообщения (как устного, так и письменного), эссе и т.п. При таком типе задания обучаемый имеет возможность формировать свой ответ как в виде простого текста, так и с вложением мультимедийного объекта (удобно использовать аудиозапись обучающегося с записью устного ответа), файла и др. Важным является то, что «Задание» позволяет преподавателю дать отзыв при оценке полученного ответа. Таким образом, студент получает обратную связь, и осуществляется коммуникация между преподавателем и обучающимся.

Полученные результаты работ студентов с элементом «Задание» приведены на рис. 1, при сравнении с другими заданиями мы можем увидеть, что в данном виде работы большее количество студентов добились положительного результата.

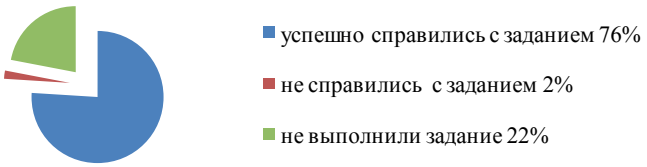


Рис. 1. Результаты выполнения элемента "Задание" с использованием собственного высказывания по разделу учебного пособия Okrug, Region, Town

Элемент LMS Moodle «Лекция» был использован преподавателями в описываемом курсе в двух видах:

- с использованием привычного текстового материала;
- с использованием видеоматериала.

Элемент LMS Moodle «Лекция» с использованием привычного текстового материала был разработан для разделов, содержащих лексическую информацию по изучаемым темам: «Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Ugra», «Capitals», «History», «Nature».

Несмотря на то, что лекции как вид учебной деятельности при изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей не предусмотрены учебным планом, данный элемент позволяет преподавателю располагать контент и практические задания в интересной и нужной последовательности.

Так, при изучении лексических разделов с использованием элемента LMS Moodle «Лекция» студенты работают со списком слов на заданную тему, изучают его, выполняют ряд заданий в тестовой форме. Затем переходят к изучению текста на заданную тему, после которого также следует ряд вопросов в тестовой форме, направленных на понимание содержания текста и умение использовать нужные лексические единицы в заданном контексте.

Полученные результаты работ студентов с элементом «Лекция» приведены на рис. 2, где мы видим, что 5% студентов не справились с полученной задачей, несмотря на то, что имели возможность выполнить задание несколько раз. Однако при выполнении заданий от некоторых студентов поступали жалобы на технические трудности, возникшие в работе. Для преподавателя существует возможность анализа прохождения лекции обучаемыми, тем самым можно увидеть, какие вопросы (задания в тестовой форме) вызвали затруднения у студентов, и выявить «проблемные места».

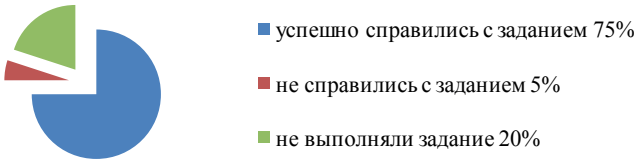


Рис. 2. Результаты выполнения элемента "Лекция" с включением текстовых заданий по разделу учебного пособия Okrug, Region, Town

Элемент LMS Moodle «Лекция» использованием с использованием видеоматериала был разработан для разделов, содержащих лексическую информацию по изучаемым темам: «History», «Nature». Данное задание позволяет использовать различные мультимедийные объекты и контролировать процесс понимания и овладения учебным материалом. И, как видно из рисунка 3, данный вид работы оказался самым сложным. И большее количество студентов (9%), чем в предыдущих описанных видах заданий, не справились с поставленной перед ними целью.

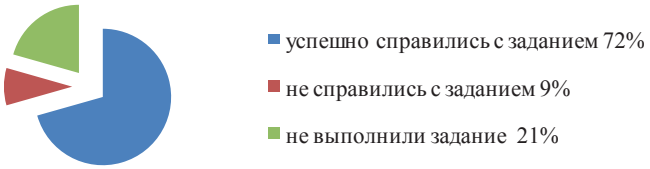


Рис. 3. Результаты выполнения элемента "Лекция" с включением видео заданий по разделу учебного пособия Okrug, Region, Town

Выполнение всех заданий являлось обязательным для получения итоговой оценки за курс «Иностранный язык», однако от 20 до 22% студентов не приступали к выполнению заданий в обозначенное время дистанционной работы и не имеют положительной оценки за курс «Иностранный язык».

Обобщая полученные результаты, мы можем сказать, что в среднем 95% студентов, приступавших к выполнению заданий в электронном курсе, справились с поставленными перед ними задачами по изучению лексического материала на заданную тему. При этом большее количество студентов достигло успеха при выполнении задания на построение собственного высказывания. Более сложным оказалось выполнить задание с использованием видеоматериала. Однако первостепенной оказалась проблема отсутствия активности значительного количества студентов (20 – 22%) в электронном дистанционном курсе в отведенное для осуществления учебного процесса время. Данный процент, на наш взгляд, является значительным. Эта проблема остается дискуссионной и требующей детального рассмотрения для ее решения.

LMS Moodle обладает достаточным набором для осуществления дистанционного обучения иностранному языку. Спектр возможностей гораздо шире, чем было представлено в статье, однако заметим, что рассматривался только лексический аспект. Несомненно, смешанная (гибридная) система преподавания остается наиболее предпочтительной, на наш взгляд, но и при использовании исключительно дистанционных технологий можно эффективно осваивать различные аспекты языка.

Библиографический список

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Теория и практика дистанционного обучения.* Москва, Издательский центр «Академия», 2004: 10 – 28.
2. Яркова Е.Л. *Повышение эффективности самостоятельной работы студентов при изучении профессионального английского языка в вузе с использованием современных информационно-коммуникативных технологий*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37229896
3. Чиркова В.М. *Применение методов гибридной педагогики в преподавании иностранного языка*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41585504
4. *История возникновения* и основные характеристики системы управления обучением Moodle. Available at: https://poisk-ru.ru/s59941t1.html
5. Худолей Н.В. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в вузе. *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2018; Т. 15, № 4: 410 – 423
6. Андуганова М.Ю., Степина С.Д. *Унифицированная модель применения электронных информационных ресурсов регионального контента с целью создания электронной образовательной среды при уровневом подходе к преподаванию дисциплины «иностранный язык» (английский) для студентов-бакалавров Югорского государственного университета*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36487748&

References

1. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya.* Moskva, Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004: 10 – 28.
2. Yarkova E.L. *Povyshenie `effektivnosti samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii professional'nogo anglijskogo yazyka v vuze s ispol'zovaniem sovremennyh informacionno-kommunikativnyh tehnologij*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37229896
3. Chirkova V.M. *Primenenie metodov gibridnoj pedagogiki v prepodavanii inostrannogo yazyka*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41585504
4. *Istoriya vozniknoveniya* i osnovnye harakteristiki sistemy upravleniya obucheniem Moodle. Available at: https://poisk-ru.ru/s59941t1.html
5. Hudolej N.V. Ispol'zovanie LMS Moodle pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2018; T. 15, № 4: 410 – 423
6. Anduganova M.Yu., Stepina S.D. *Unificirovannaya model' primeneniya `elektronnyh informacionnyh resursov regional'nogo kontenta s cel'yu sozdaniya `elektronnoj obrazovatel'noj sredy pri urovnevom podhode k prepodavaniyu discipliny «inostrannyj yazyk» (anglijskij) dlya studentov-bakalavrov Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36487748&

Статья поступила в редакцию 14.10.20

УДК 378.172 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-123-126

***Teplukhin E.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), [1]Head of Department of Physical Education, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russia, [2] senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: tepluxin73@mail.ru*
***Yudin D.S.,** Head of Department of Physical Education and Sports of the Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: yudin@siu.ranepa.ru*
***Kryzhanovskaya O.O.**, senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: k.o.o@ngs.ru*
***Mitrokhin E.A.,** [1]postgraduate, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul); [2]senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk); [3]senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: mig3672@mail.ru*
***Samsonova E.A.,** senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru*

PREVENTION OF INJURIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE UNIVERSITY. Physical education classes differ from other subjects in high motor activity, discipline, the development of high concentration of attention, the prevention of hypodynamy and hypokinesia, as well as interaction in contact sports and directions, which, in turn, in case of safety violations can lead to injuries. The article considers causes of injuries, how to protect oneself from them and general recommendations to reduce the risk of injury. As part of the study, the survey involves 120 students of the Siberian State University of Geosystems and Technologies took part. During the testing of the results, the most traumatic areas are determined by students – basketball, football and volleyball, and this allows to pay attention to the observance of safety precautions and the conditions for conducting classes in the future. As a result, a list of recommendations for the prevention of injuries in physical education is compiled.

Key words: **injuries, trauma, physical culture, sports, ways of protection, risk, students.**

***Е.И. Теплухин**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры, Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, доц. Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: tepluxin73@mail.ru*
***Д.С. Юдин,** зав. каф. физического воспитания и спорта Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: yudin@siu.ranepa.ru*
***О.О. Крыжановская,** ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: k.o.o@ngs.ru*
***Е.А. Митрохин**, аспирант, институт физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул; ст. преп. Сибирского государственного университета геосистем и технологий, г. Новосибирск, доц. Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: mig3672@mail.ru*
***Е.А. Самсонова**, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМАТИЗМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

Занятия по физической культуре отличается от других предметов высокой двигательной активностью, дисциплинированностью, развитием высокой концентрации внимания, профилактикой гиподинамии и гипокинезии, а также взаимодействием в контактных видах спорта и направлениях, что в свою очередь, при нарушении техники безопасности может привести к травматизму. В статье рассмотрены причины травматизма, способы защиты от них и общие рекомендации по уменьшению риска получения травм. В рамках исследования был проведен опрос, в котором приняли участие 120 студентов Сибирского государственного университета геосистем и технологий. В ходе апробации полученных результатов самыми травматичными направлениями, которые были определены студентами, – это баскетбол, футбол и волейбол, что позволяет обратить внимание на соблюдение техники безопасности и условий проведения занятий в дальнейшем. В результате был составлен список рекомендаций по предупреждению травматизма на занятиях физической культурой.

Ключевые слова: **травматизм, травма, физическая культура, спорт, способы защиты, риск, студенты**.

В современном мире большое внимание уделяется здоровью каждой личности, разрабатываются все больше новых направлений и программ по привлечению людей к активной жизненной позиции, в т.ч. к двигательной активности. Ежегодно проводится масса физкультурно-спортивных мероприятий, флешмобов и онлайн-марафонов. Но в то же время самым простым и доступным средством поддержания физической формы выступают занятия по физической культуре.

Физическая культура является очень важной частью жизни современного общества, но в то же время безграмотное самостоятельное составление планов тренировок и неправильное выполнение техники упражнений могут привести не к оздоровлению, а, наоборот, – к травматизму. Травматизму также подвержены абсолютно все, даже на практических занятиях по физической культуре в учебных заведениях. Опасность травматизма заключается в дальнейшем ухудшении состояния здоровья или вероятности оперативного вмешательства. Для предотвращения данных ситуаций необходимо не только владеть знаниями по оказанию первой медицинской помощи, но и обладать средствами и методами, направленными на профилактику травматизма и особенностей выбранных физических упражнений (грамотное исполнение техники, соблюдение нагрузки, анализ самочувствия и подготовка групп мышц перед выполнением упражнений).

На сегодняшний день в высших учебных заведениях уделяют огромное внимание организации работы по охране труда, предупреждению травматизма учащихся, безопасности на занятиях, так как травматизм все чаще случается непредвиденно [1, с. 88]. Помимо этого, не стоит забывать, что травматизму также подвержены люди со слабым физическим развитием. Согласно статистике, ежегодно увеличивается количество студентов, относящихся к подготовительным или специальным медицинским группам здоровья, и сокращается количество студентов основной (I группы) здоровья. Профилактика травматизма – это приоритет общественного здравоохранения, который будет иметь значительные последствия для снижения долгосрочных последствий травматизма.

На занятиях физической культурой и спортом студенты входят в группу риска, которая подвержена травматизму, поскольку пары физической культуры отличаются от других высокой двигательной активностью занимающихся, использованием различного спортивного инвентаря. Спорт и отдых поощряются как часть здорового образа жизни на протяжении всей жизни и во всем мире, однако травматизм, связанный с физической культурой и спортом, является значительным, и существует относительная нехватка исследований оценки стратегий профилактики травматизма во всех видах спорта и направлениях.

Профилактика травматизма является одной из важнейших задач современного общества, которая должна быть достигнута в первую очередь соблюдением техники безопасности на занятиях физкультуры. Именно поэтому одним из основных направлений в работе преподавателей является забота о том, чтобы этот риск был как можно меньше [2, с. 12].

Целью данной исследовательской работы является изучение методов профилактики травматизма при занятиях физической культурой.

К причинам возникновения травматизма можно отнести плохое физическое развитие и неправильно подобранные комплексы упражнений, направлений, а также нагрузка и вес, условия и место занятий, экипировка и инвентарь, слабое осведомленность о собственном уровне здоровья и ограничениях в физических упражнениях и так далее.

Одной из распространенных причин спортивных травм выделяют плохие методы тренировки, неадекватную «разминку» и отсутствие концентрации внимания [3, с. 19].

По данным институтов здравоохранения, наиболее распространенные спортивные травмы включают растяжения, ушибы, травмы колена, надрывы и разрывы связочного аппарата, переломы и вывихи.

Так как студенты участвуют в самых разных направлениях физической культуры и видах спорта, то и риск получения травм может варьироваться от выбранного вида. Эти травмы должны быть соответствующим образом предотвращены и устранены, чтобы защитить студента. При этом следуют быть осведомленным и соблюдать правила безопасности. В виду этого в вузах принято на первых вводных занятиях проводить инструктаж по технике безопасности, в котором рассказывают преподаватели о месте проведения занятий, необходимой экипировке и последствиях несоблюдения рекомендаций, о поведении, специфике выбранного направления, противопоказаниях и т.д. Если у студентов есть ограничения, преподаватели рекомендуют обратиться к специалистам медицинских учреждений (врачу ЛФК или ведущему специалисту по их ограничению) по поводу возможности занятий в данном направлении, а также к инструктору ЛФК или СМГ за помощью в составлении разрешенных упражнений, техники выполнения и выполняемой нагрузки.

Из связанных с физической активностью травм, требующих госпитализации, следует назвать переломы и травмы мягких тканей, а также мышечные травмы. Но большинство спортивных травм – это вывихи, растяжения и разрыв связок, при этом меньшая доля приходится на переломы, а также кровоподтеки или раны. Делаем вывод, что большинство травм связано с вывихами частей тела и переломами.

С точки зрения того, где происходят травмы, наиболее распространенными участками являются колено и голень, за которыми следуют локоть и предплечье, запястье, рука и голова. Большинство травм вызваны неудачным падением, контактом с другим человеком и перенапряжением (включая травмы, вызванные напряженными или повторяющимися движениями).

В статье Джордана Смита, преподавателя физической культуры, рассмотрены вопросы изучения появления травм [4, с. 28]. По статистике, ежегодный уровень травматизма от спортивных и развлекательных мероприятий составляет около 6%, но эта цифра, скорее всего, не отражает действительные показатели получаемых спортивных травм, так как многие травмированные люди не обращаются в больницу за лечением.

Помимо этого отмечено, что около трех четвертей всех спортивных травм приходится на мужчин. Это, вероятно, связано с рядом факторов, включая более высокие показатели участия, тенденцию мужчин брать на себя больший риск, а также характер традиционно мужских видов спорта и деятельности.

Риск травм также сильно связан с возрастом, молодые люди менее подвержены травматизму и быстрее восстанавливаются, чем пожилые. Это, возможно, обнадеживает, учитывая, что «страх травмы» является обычно барьером для физической активности среди пожилых людей [5, с. 76].

В рамках изучения вопросов травматизма среди студентов СГУГиТ в 2019 – 2020 учебном году за полгода обучения 120 человек в возрасте от 18 до 21 года прошли опрос. Респондентам предлагалось в анонимном порядке ответить на ряд вопросов, включающих данные о полученных травмах, характере травм, где была получена травма и в каком направлении, какие рекомендации по профилактике травматизма они знают и т.д.

Проведенный опрос показал, что больше всего травм было получено на занятиях по направлениям баскетбол (42%), футбол (35%) и волейбол (23%). Данные виды спорта являются контактными, что выступает одной из причин травматизма. Также стоит учитывать силы удара по мячу, скорость его полета и т.д. Среди наиболее часто встречающихся травм на занятиях по физической культуре респонденты выделили следующие: травмы голеностопа, плеча и колена, а также бедра. Анализируя процентное соотношение травм по зонам локации, стоит обратить внимание на нижние конечности части тела, в общей сложности

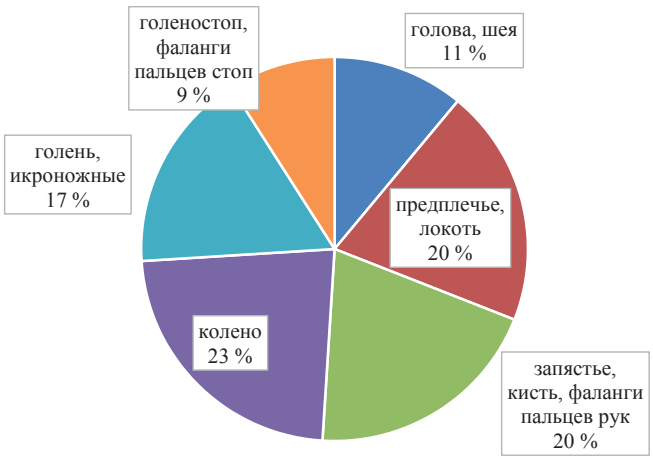


Рис. 1. Соотношение полученных травм

их травматизм составляет практически половину получаемых всех травм = 49% (рис. 1). Из опрошенных не было выявлено студентов, которые получили бы травмы спины, грудной клетки или ребер, что в контактных видах спорта встречается наиболее часто.



Рис. 2. Причины получения травм

На рис. 2 перечислены основные причины получения травм на занятиях физической культуры студентами. Таким образом, большинство травм происходит из-за неудачных падений и низкой концентрации внимания.

Для того чтобы разобраться в причинах травматизма, мы решили узнать уровень осведомленности студентов о методах и средствах профилактики травматизма при занятиях физической культурой и спортом.

Респондентам был задан вопрос о выполнении общеразвивающих и разогревающих упражнениях перед основной нагрузкой. Ответы показали (рис. 3), что 65% опрошенных выполняют подготовительную часть занятий для разогрева необходимых групп мышц, но при этом 35% опрошенных сразу начинают ускоренно заниматься, как правило, в большинстве случаев это опоздавшие на занятия студенты, и именно они попадают в первую очередь в группу риска по травматизму.

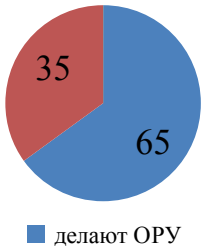


Рис. 3. Отношение студентов к разминке

На вопрос о соблюдении правил безопасности и рекомендаций по технике выполнения упражнений 7% опрошенных ответили, что всегда соблюдают правила безопасности и учитывают рекомендации по технике исполнения, в свою очередь, ряд респондентов (28%) считают это излишним и не соблюдают правила безопасности.

На вопрос о частоте получаемых травм при выполнении упражнений 66% опрошенных ответили, что не получают травм или очень редко, 34% часто получают травмы. Соответственно, возвращаясь к вопросу о ОРУ перед основной частью занятий, одинаковое количество опрошенных получают травмы. Таким образом, можно сказать, что студенты, делающие подготовительные, общеразвивающие и разогревающие упражнения, соблюдающие правила безопасности, практически не получают травмы или очень редко.

По данным Центров по контролю и профилактике заболеваний (CDC), многие спортивные травмы предсказуемы и предотвратимы.

Рассмотрим некоторые методы их профилактики [6, с. 25 – 26]:

- профилактика травматизма на основе физических упражнений показала снижение травматизма в спорте. Существуют спортивные программы-«разминки», которые доказали свою эффективность в снижении травматизма;
- разогрев мышц улучшает кровоток в мышцах и позволяет повысить температуру мышц, что помогает предотвратить мышечные напряжения или слезы;
- обеспечение правильным оборудованием для занятий, таким как шлемы, предохранители голени, фиксаторы лодыжки, перчатки и другие для предотвращения ушибов;
- наличие перерывов и возможность восстановления водно-соляного баланса.

Существуют рекомендации по уменьшению риска получения травмы [7, с. 24]:

1) растягивание мышц до и после занятия повышает их гибкость и эластичность. Повышенная гибкость позволит лучше работать во время основной тренировки и минимизировать риск травм. Плохая форма, однако, все еще может привести к разрыву связок;

2) мышцы реагируют на тепло и будут иметь большую гибкость к растяжению, следовательно, необходимо проводить ряд упражнений на разогревание. Соответствующая разминка, имитирующая спортивные движения, увеличит кровоток, эластичность мышц и поможет уменьшить спортивные травмы. Теплые мышцы менее подвержены травмам. Упражнения необходимо подбирать согласно выбранному направлению или виду спорта;

3) регулярная тренировка способствует сопротивлению ушибам как у взрослых, так и у молодых людей. Нужно включить соответствующие возрасту упражнения сопротивления в свой еженедельный план тренировок;

4) контроль нагрузки: имеющиеся доказательства позволяют предположить, что риск травм высок, когда человек занимается слишком много или занимается слишком мало, все должно быть в меру. Данная точка зрения предполагает, что это быстрые или чрезмерные колебания в тренировочной нагрузке, которые предрасполагают людей к травмам, а не только интенсивные тренировки;

5) профилактика старых травм: следовать инструкциям по предотвращению ранее полученных травм, следить за нагрузками и использовать дополнительную экипировку или инвентарь для предотвращения повторных рецидивов. Для этого стоит придерживаться рекомендаций:

1. История травмы. Предыдущие ушибы или растяжения грозят превратиться в хронические проблемные зоны для многих спортсменов. Крайне важно «размяться» и растянуть ранее травмированные части.

2. Регулярность тренировок и режим восстановления. Дни восстановления уменьшают количество травм, давая мышцам и соединительным тканям возможность восстанавливаться между тренировками.

6) гидратация – обязательное условие поддержание водно-соляного баланса. Пытаться работать без питьевой воды до и во время тренировки нельзя. Водный баланс должен всегда соблюдаться;

7) питание. Питание должно быть полноценным, включающим белки, жиры, углеводы, витамины и минералы. Мышечная недостаточность в середине упражнения приведет к болезненным разрывам в ткани, которые, как известно, заживают вечно;

8) отдых. Избегайте чрезмерной тренировки и, по крайней мере, должен быть один выходной день от фитнес-режима каждую неделю. Делать перерыв, если плохое, предболезненное самочувствие и истощение или сильный физический дискомфорт. Обязательный контроль состояния здоровья, чтобы исключить любые серьезные изменения состояния здоровья или травмы.

Спортсмены с большим количеством последовательных дней тренировок имеют больше риска травмирования, чем периодические занятия физической культурой. Убеждение многих спортсменов о том, что чем больше они тренируются, тем лучше они будут играть, – заблуждение. Отдых – это важнейший компонент правильной тренировки. Он может сделать человека сильнее и предотвратить травмы вследствие чрезмерной нагрузки, усталости и неверных суждений.

Таким образом, следует придерживаться простых правил на занятиях физической культурой и спортом, всегда делать подготовительные и разогревающие комплексы упражнений и движений, чтобы подготовить свое тело, пить определенную норму воды в день и делать «растяжку» – вот основные рекомендации. Тем самым уменьшится травматизм студентов, увеличатся показатели эффективности и качества занятий.

Библиографический список

1. Васильева В.Е. *Врачебный контроль и лечебная физкультура*. Москва: ФиС, 2014.
2. Величко В.К. *Физкультура без травм*. Москва: Просвещение, 2015.
3. Грачев О.К. *Физическая культура*: учебное пособие для студентов медицинских и фармацевтических вузов. Москва; Ростов-на-Дону, 2015.
4. *Как предотвратить травмы от спорта и физических упражнений*. Available at: https://theconversation.com/how-to-prevent-injury-from-sport-and-exercise-68914
5. Демин Д.Ф. *Профилактика спортивного травматизма*. Москва: Физкультура и спорт, 2015.
6. Вайнер Э.Н. *Лечебная физическая культура*: учебник. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011.
7. Юмашев Г.С. *Травматология и ортопедия*. Москва: Медицина, 2015.

References

1. Vasil'eva V.E. *Vrachebnyj kontrol' i lechebnaya fizkul'tura*. Moskva: FiS, 2014.
2. Velichko V.K. *Fizkul'tura bez travm*. Moskva: Prosveschenie, 2015.
3. Grachev O.K. *Fizicheskaya kul'tura*: uchebnoe posobie dlya studentov medicinskih i farmacevticheskih vuzov. Moskva; Rostov-na-Donu, 2015.
4. *Kak predotvratit' travmy ot sporta i fizicheskih uprazhnenij.* Available at: https://theconversation.com/how-to-prevent-injury-from-sport-and-exercise-68914
5. Demin D.F. *Profilaktika sportivnogo travmatizma*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 2015.
6. Vajner `E.N. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura*: uchebnik. Moskva: FLINTA: Nauka, 2011.
7. Yumashev G.S. *Travmatologiya i ortopediya*. Moskva: Medicina, 2015.

Статья поступила в редакцию 09.10.20

УДК 378.17 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-126-128

Teplukhin E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), [1]Head of Department of Physical Education, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia); [2] senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: tepluxin73@mail.ru*

Mitrokhin E.A., *postgraduate, Department of Physical Education and Sports, Siberian Institute, Branch of RANEPA (Novosibirsk); senior lecturer, Siberian State University of Geosystem and Technology, Graduate Institute of Physical Culture (Novosibirsk, Russia), E-mail: mig3672@mail.ru*

Yudin D.S., *Head of Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: yudin@siu.ranepa.ru*

Samsonov A.Yu., *senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: sea3005@ngs.ru*

Samsonova E.A., *senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, Branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru*

DIFFERENTIATED APPROACH TO PHYSICAL ACTIVITY IN PREVENTION OF DISEASES OF STUDYING UNIVERSITIES. A sedentary lifestyle is strongly associated with the risk of diseases that may be acquired or due to lack of physical activity. To date, the mechanisms that mediate these issues have not been fully studied. It is assumed that a sedentary lifestyle alters key hypodynamic, inflammatory and metabolic processes, which leads to poor health and general well-being. The article examines different approaches (social, psychological, physical) and causes associated with reduced physical activity, ways to prevent and general recommendations for reducing disease risk. The authors conducted a survey in which 150 students of the Siberian Institute of Management (a branch of the RANEPA) of 1-4 years of study throughout the 2019/2020 academic year took part. During the analysis of the results, one of the main patterns is noted: with a decrease in physical activity, students show a deterioration in well-being, the appearance or exacerbation of already existing diseases. The purpose of this study is to identify reasons for the decrease in physical activity and sedentary behavior in university students.

Key words: **physical activity, sedentary lifestyle, cardiovascular diseases, disease prevention, students.**

Е.И. Теплухин*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры, Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, доц. Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: tepluxin73@mail.ru*

Е.А. Митрохин*, аспирант, институт физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул; ст. преп. Сибирского государственного университета геосистем и технологий, г. Новосибирск, доц. Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: mig3672@mail.ru*

Д.С. Юдин, *зав. каф. физического воспитания и спорта Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: yudin@siu.ranepa.ru*

А.Ю. Самсонов*, доц., Сибирский институт управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: sea3005@ngs.ru*

Е.А. Самсонова*, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ

Малоподвижный образ жизни тесно связан с риском появления заболеваний, которые могут быть приобретены или обусловлены нехваткой физической активности. На сегодняшний день механизмы, которые опосредуют эти вопросы, до конца не изучены. Предполагается, что малоподвижный, особенно «сидячий» образ жизни изменяет ключевые гиподинамические, воспалительные и метаболические процессы, что приводит к ухудшению здоровья и общего самочувствия. В статье рассмотрены различные подходы (социальный, психологический, физический) и причины, связанные с уменьшением физической активности, способы предотвращения и общие рекомендации по уменьшению риска заболеваний. Авторами был проведен опрос, в котором приняли участие 150 студентов Сибирского института управления – филиала РАНХиГС 1 – 4 курсов обучения на протяжении всего 2019 – 2020 учебного года. В ходе анализа полученных результатов была отмечена одна из главных закономерностей: при снижении физической активности у обучающихся наблюдается ухудшение самочувствия, появление или обострение уже имеющихся заболеваний. Цель этого исследования состояла в выявлении причин снижения физической активности и малоподвижного поведения у обучающихся вуза.

Ключевые слова: **физическая активность, сидячий образ жизни, сердечно-сосудистые заболевания, профилактика заболеваний, студенты**.

Физическая культура является уникальной системой физического воспитания студентов вузов, которая обеспечивает их возможностью овладеть дополнительными двигательными умениями и навыкам, развить физическую форму и получить грамотное представление о физической и двигательной активности. Регулярные занятия физической культурой позволяют получать преимущества над теми, кто не занимается, например: профилактика воспалительных процессов и заболеваний, травматизма, безопасность жизнедеятельности и укрепление иммунитета, поддержание психического и физического состояния здоровья, мобильность и высокая работоспособность.

Программа физического воспитания – это то место, где студенты узнают обо всех преимуществах, полученных от физической активности, а также навыки, умения и знания, необходимые для полноценного удовлетворения физической активности в их жизни. Физическая активность относится к любым движениям тела, связанными с расходом энергии, и охватывает весь спектр от умеренных или энергичных упражнений до неинтенсивных (ходьба, общение с сокурсниками, повседневные жизненные ситуации). Преимущества регулярного вовлечения в низкую, среднюю и активную физическую деятельность были очевидны в течение многих десятилетий в отношении профилактики различных заболеваний (сердечно-сосудистых, опорно-двигательного аппарата, психических, простудных и др.).

Данные последнего десятилетия указывают на то, что малоподвижный, «сидящий», пассивный образ жизни не является единственным медиатором здоровья и развития неинфекционных заболеваний. Недавние исследования представили доказательства того, что сидячий образ жизни (СОЖ) связан с негативными показателями здоровья. Более конкретно, эти исследования сообщают о связи между длительными периодами СОЖ и общей заболеваемостью и смертностью, что не может быть просто объяснено различиями в вовлечении активности низкой, средней или высокой интенсивности. Аналогичным образом исследования показали сопоставимую связь между СОЖ и развитием метаболических заболеваний (ожирение, метаболический синдром и сахарный диабет

2 типа) [1]. Следовательно, СОЖ стал критическим медиатором здоровья сам по себе.

В результате достижений в сфере развлечений и компьютерных технологий, а также растущей зависимости от интернет-технологий в учебной деятельности СОЖ в настоящее время является преобладающим поведением для значительной части обучающихся. Поэтому СОЖ является клинически значимой целью при изменении образа жизни.

На занятиях же по физической культуре необходимо не только обеспечить доступ к спортивным сооружениям и специальным образом оборудованному спортивному залу, но и крайне важно организовать учебный процесс [2].

На базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС был проведен опрос об образе жизни и причинах, приводящих к малоподвижному, «сидячему», пассивному образу жизни. В исследовании приняло 150 обучающихся разных курсов.

По мнению студентов вуза (рис. 1), причинная взаимосвязь между физической активностью и их малоподвижным поведением объясняется такими университетскими характеристиками (физическим подходом), как место жительства (25%), количество и качество спортивного оборудования в залах (20%), университетский образ жизни (23%), экзамены и академическое давление со стороны преподавателей (32%).

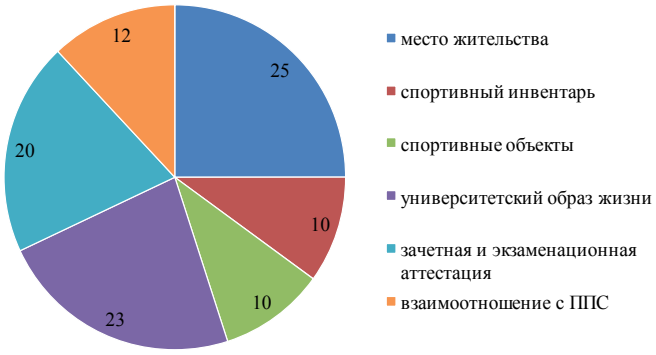


Рис. 1. Причины малоподвижного образа жизни студентов СИУ

Полученные результаты, как показал опрос, в большей степени связаны с переходом из средней школы в университет, который сопровождается нездоровыми изменениями в поведении, такими как снижение физической активности и усиление малоподвижного образа жизни. Что касается «сидячего» поведения, то исследование показало, что студенты тратят около восьми часов в день на «сидячую» деятельность, такую как учеба, просмотр телевизора, компьютерные игры и занятия, сидение и разговоры. Физическая активность и малоподвижный образ жизни оказывают существенное влияние на вес и общее состояние здоровья студентов. Большое количество литературы указывает на то, что более высокие уровни физической активности связаны с более низкими рисками для здоровья (включая избыточную массу тела и эндокринные заболевания). Важно исследовать физическую активность и малоподвижное поведение как два различных способа поведения, независимо влияющих на вес и здоровье. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что физическая активность и малоподвижное поведение студентов в значительной степени не конкурируют между собой, а имеют свою природу. С точки зрения психологического подхода исследования стоит обратить внимание на восприятие себя, своих физических данных и мнения окружающих относительно форм тела (рис. 2). Так, например, часть обучающихся (18%) стесняются своей фигуры и не хотели бы подвергнуться насмешкам среди своих одногруппников, другая часть призналась в отсутствии умений в использовании физических упражнений и навыков (12%), особый интерес вызвали студенты (22%), которые объяснили своё нежелание заниматься с другими студентами по причине своей высокой физической подготовки и регулярных занятий вне учебного кампуса. В то же время другие (42%) хотели бы



Рис. 2. Психологические барьеры к активным занятиям физической культурой

увеличить количество занятий, понимая всю важность физической активности в сохранении здоровья, и только 6% отказались назвать свою причину нежелания заниматься физической культурой или спортом. По итогу видно, что помимо развития двигательных навыков и умений необходимо обращать внимание на психологические барьеры и стереотипы, с которыми сталкиваются обучающиеся при смене образовательной среды.

Для предотвращения увеличения заболеваемости среди студентов мероприятия в вузах должны быть направлены на увеличение физической активности и уменьшение «сидячего» поведения независимо друг от друга, где ведущую роль как наставника и пропагандиста активного образа жизни обязан взять на себя преподаватель.

Современные условия диктуют правила «пластичности». ППС должны теперь не только проводить активные, оздоровительные занятия по физической культуре с профессиональной направленностью на будущую деятельность студентов, но и все больше использовать в практике технические, интерактивные и цифровизированные средства обучения [3]. Сотрудничество также направлено на разрешение стрессовых стимулов, практикующих сосредоточение, развитие уверенности, улучшение эмоционального состояния [4], формирование внутренней мотивации. Понимание того, почему молодые люди не занимаются физической активностью и ведут малоподвижный образ жизни, необходимо также рассматривать с точки зрения социального аспекта, что важно для общих усилий, поощряющих более активный образ жизни. Студенты взаимодействуют в различных условиях (например, институт, рабочие места, дома, рестораны быстрого питания), которые, в свою очередь, находятся под влиянием других секторов (например, деканат, студенческая столовая, руководство института, правительство области и отношения и между ними). Таким образом, 28% обучающихся указали, что можно было бы включить необязательные спортивные мероприятия в расписание студентов. Кроме того, это позволяет им лучше узнать своих сокурсников, поэтому это также улучшает социальную сплоченность. Что касается «сидячего» образа жизни, то 34% посчитали, что, «делая занятия спортом более доступными и разнообразными, они будут проводить меньше времени на диване». Участники также добавили, что культурные мероприятия (такие как выставки и музеи) также должны поощряться. Также настоящее исследование показало, что социальная среда, влияющая на физическую активность студентов, включает родительский контроль и охватила 18% опрашиваемых. В то же время было установлено, что 20% опрошенных подвергнуты давлению сверстников, вследствие чего происходит моделирование поведения студентов как в сторону увеличения, так и понижения физической активности.

Минимальный порог физической активности, который может снизить риск заболеваний от различных причин, находится на уровне 2,5 – 5 ч. в неделю. Дальнейшее увеличение физической активности (ее продолжительности и/или интенсивности) приводит к еще большему снижению рисков. Физическая активность суммируется только в том случае, если она регулярна и имеет продолжительность более 10 мин. в день.

Регулярные физические нагрузки полезны большинству населения. Даже небольшая физическая активность способна снизить риск заболеваний от различных причин. Для достижения существенной пользы для здоровья физическую активность необходимо выполнять регулярно и в течение продолжительных периодов времени. Поэтому определяющей чертой физической активности, которая отличает ее от других форм профилактического поведения в отношении здоровья, является то, что она должна выполняться на частой основе (т.е. каждый день или несколько раз в день), и эта поведенческая практика должна происходить в течение длительных периодов, в идеале – на протяжении всей жизни [5]. В виду этого в современных телефонах встроены шагомеры, которые позволяют оценить уровень двигательной активности в день, общепринятой ежедневной нормой является 8 000 – 10 000 шагов в день.

После поступления в университет студенты постоянно сталкиваются с проблемой выбора между всеми видами деятельности (включая физическую и сидячую деятельность). Потребность в движении – одна из биологических особенностей человеческого организма, которая играет важную роль в его жизнедеятельности [6]. В зависимости от графика учебной деятельности, а как часто бывает и работы, необходима определенная самодисциплина, чтобы быть физически активным. Во время этого процесса принятия решений студенты находятся под влиянием своей семьи и друзей, а также наличия и доступности спортивных объектов. Государственная политика в области высшего образования определяет социальный заказ на будущего специалиста и степень его физической готовности [7]. В свою очередь, выбор должен быть сделан в рамках конкретной университетской среды, такой как проживание в студенческом общежитии, периоды аттестаций, посещение учебных занятий.

Подводя итог, отметим, что успешная профилактика малоподвижного, «сидячего» образа жизни в первую очередь зависит от самих обучающихся, но социальная и образовательная среды должны направлять обучающихся, поддерживать и мотивировать на физическую активность. Мотивированность студентов вузов, по результатам исследования, заключается в способности услышать пожелания студентов и постараться совместить в учебном процессе требования и пожелания с сохранением здоровья каждого участника образовательного процесса с помощью применения и привлечения различных программ физического самосовершенствования, в т.ч. с использованием «гаджит»-приложений.

Библиографический список

1. Оуэн Н., Бауман А., Браун В. Слишком много сидя: новый и важный показатель риска хронических заболеваний. *Br. J. Sports Med*. 2019; № 43 (2).
2. Крайник В.Л., Митрохин Е.А. Индивидуализация на занятиях физической культурой в смешанных группах. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; № 3 (64): 128.
3. Митрохин Е.А. Современное занятие по физической культуре в рамках инклюзивного обучения. *Молодые ученые России*: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020: 157 – 159.
4. Митрохин Е.А., Крыжановская О.О. Роль спортивного психолога в подготовке спортсменов. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2018; № 6: 195 – 200.
5. Якушин С.С., Филиппов Е.В. *Физическая активность и её значение для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/fizicheskaya-aktivnost-i-ee-znachenie-dlya-profilaktiki-serdechno-sosudistyh-zabolevaniy
6. Митрохин Е.А., Антонов А.А. Влияние физической культуры и спорта на здоровье обучающегося. *Актуальные вопросы образования*. 2019; Т. 3: 79 – 82.
7. Ветков Н.Е. *Физическая культура и спорт как социальные феномены общества*. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-sotsialnye-fenomeny-obschestva-fizicheskaya-kultura-i-sportkak-sotsialnye-fenomeny-obschestva

References

1. Ou`en N., Bauman A., Braun V. Slishkom mnogo sidya: novyj i vazhnyj pokazatel' riska hronicheskih zabolevanij. *Br. J. Sports Med*. 2019; № 43 (2).
2. Krajnik V.L., Mitrohin E.A. Individualizaciya na zanyatiyah fizicheskoj kul'turoj v smeshannyh gruppah. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; № 3 (64): 128.
3. Mitrohin E.A. Sovremennoe zanyatie po fizicheskoj kul'ture v ramkah inklyuzivnogo obucheniya. *Molodye uchenye Rossii*: sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: MCNS «Nauka i Prosveschenie», 2020: 157 – 159.
4. Mitrohin E.A., Kryzhanovskaya O.O. Rol' sportivnogo psihologa v podgotovke sportsmenov. *Inter`ekspo Geo-Sibir'*. 2018; № 6: 195 – 200.
5. Yakushin S.S., Filippov E.V. *Fizicheskaya aktivnost' i ee znachenie dlya profilaktiki serdechno-sosudistyh zabolevanij*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/fizicheskaya-aktivnost-i-ee-znachenie-dlya-profilaktiki-serdechno-sosudistyh-zabolevaniy
6. Mitrohin E.A., Antonov A.A. Vliyanie fizicheskoj kul'tury i sporta na zdorov'e obuchayuschegosya. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*. 2019; T. 3: 79 – 82.
7. Vetkov N.E. *Fizicheskaya kul'tura i sport kak social'nye fenomeny obschestva*. Nauchnaya `elektronnaya biblioteka «Kiberleninka». Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-sotsialnye-fenomeny-obschestva-fizicheskaya-kultura-i-sportkak-sotsialnye-fenomeny-obschestva

Статья поступила в редакцию 09.10.20

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-128-130

Wu Siqi, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wsqlll@yandex.ru*

CHINESE ACCENT IN THE PRONUNCIATION OF RUSSIAN LATERAL CONSONANTS AND THE WAYS OF ITS ELIMINATION. The article studies problems of elimination of the Chinese accent in the pronunciation of Russian lateral consonants. The article deals with the characteristics of the pronunciation of lateral consonants in Russian and Chinese. The article reveals the similarity and difference between the Russian and Chinese lateral consonants on the basis of comparison of the Chinese and Russian phonetic systems. The article describes deviations and the reasons for the appearance of these deviations in the Chinese speakers' pronunciation when pronouncing the Russian lateral consonants in detail. The main reason for the appearance of deviations is emphasized, being the absence of velarization and palatalization of the Chinese lateral consonants. The findings help the author to work out methodological recommendations to improve pronunciation of the Russian lateral consonants by the Chinese students.

Key words: **foreign accent, lateral consonants, Russian phonetics, Chinese phonetics, methodological recommendations, pronunciation correction.**

У. Сыци, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wsqlll@yandex.ru*

КИТАЙСКИЙ АКЦЕНТ ПРИ ПРОИЗНЕСЕНИИ РУССКИХ БОКОВЫХ СОГЛАСНЫХ И СПОСОБЫ ЕГО УСТРАНЕНИЯ

Данная статья посвящена проблемам работы над устранением китайского акцента при произношении русских боковых согласных. В статье рассматриваются артикуляционные характеристики боковых согласных в русском и китайском языках. Выявлено сходство и различие между боковыми согласными русского и китайского языков на основании сопоставления китайской и русской фонетических систем. Детально описаны отклонения и причины появления этих отклонений при произнесении боковых согласных в русской речи китайцев. Подчеркивается самая главная причина появления отклонений – отсутствие веляризации и палатализации у боковых в китайском языке. На основе проведенного анализа рекомендуются методические разработки для устранения иностранного акцента в этой области в китайской аудитории.

Ключевые слова: **иностранный акцент, боковые согласные, русская фонетика, китайская фонетика, методические разработки, корректирование произношения.**

Правильное русское произношение занимает важное место в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). У китайских учащихся нередко возникает серьезная проблема с акцентом при произнесении русских боковых согласных. В данной статье рассмотрен китайский акцент в области произношения русских боковых согласных на основе сопоставления китайской и русской фонетических систем. Актуальность исследования определяется необходимостью методической разработки по коррекции произношения русских боковых согласных китайцев в курсах обучения звучащей речи в китайской аудитории. Теоретическая значимость работы заключается в том, что на основе данного исследования сделаны выводы об интерференции в речи иностранных учащихся при обучении русскому как иностранному. Практическая значимость статьи состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в преподавании звучащей речи в китайской аудитории.

Одной из важных и трудных задач в преподавании РКИ в китайской аудитории является обучение произношению русского твердого бокового согласного [л]. Основная причина появления акцента при произнесении русского бокового [л] – это «мнимое» сходство боковых согласных в русской и китайской фонетических системах. Иными словами, к числу звуков «мнимо» сходных можно отнести, например, русский и китайский смычные боковые [л] и [l]. По месту образования звук [л] в русском языке – переднеязычный зубной, а звук [l] в китайском языке – переднеязычный передненебный. Что касается артикуляции кончика языка, следует отметить, что китайский [l] – апикальный, а русский [л] – ламинальный [1, с. 95]. В связи с этим уместно вспомнить известное положение Л.В. Щербы о том, что «особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащегося, а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» [2, с. 128].

При произнесении русского переднеязычного бокового сонанта [л] «передняя часть языка вместе с кончиком упирается в верхние зубы, создавая преграду... струя воздуха выходит по бокам языка, края которого опускаются с одной или с двух сторон» [3, с. 126]. Средняя часть оказывается опущенной, однако задняя часть ее активна – она несколько поднята к мягкому небу [4, с. 152].

При произнесении китайского альвеолярного бокового [l] кончик языка упирается в верхние альвеолы, мягкое небо поднимается, поток воздуха заставляет колебаться голосовые связки и проходит через пространство с одной или с обеих сторон языка [5, с. 32].

Следует отметить, что самым трудным моментом при произнесении русского [л] для китайцев является дополнительная артикуляция веляризации. В отличие от китайского [l], русский твердый [л] имеет сильную веляризацию. Такое различие создает большие трудности для китайцев при произношении русского веляризованного [л]. Так что китайские учащиеся часто произносят китайский невеляризованный апикально-альвеолярный боковой [l] вместо русского веляризованного ламинально-зубного бокового [л].

Таким образом, изложение основных и дополнительной артикуляций согласного [л] должно быть важной частью первого занятия по произношению русского твердого бокового согласного. Преподаватель должен объяснить место артикуляции (переднеязычный зубной звук, передняя часть языка упирается в верхние зубы), способ артикуляции (боковой звук, разграничить выхождение струи воздуха: по бокам языка) и твердость/мягкость ([л] – твердый, веляризованный согласный).

Демонстрация артикуляционных профилей звука [л] русского языка и звука [l] китайского языка может помогать китайским учащимся увидеть положение языка при произнесении русского [л] и китайского [l], дает учащимся возможность сравнить и понять разницу между этими двумя боковыми согласными.

Особое внимание следует обратить на веляризацию русского [л]: задняя часть языка поднимается к мягкому небу. Для того чтобы добиться веляризации для произнесения русского твердого бокового звука, можно использовать звук-помощник [ы]. Рекомендуется ставить [л] после того, как поставлен звук [ы]: начиная произносить [ы], медленно поднимать кончик языка и упираться ему в верхние зубы, сохраняя оттянутость задней части спинки, затем, сохраняя положение языка, попытаться произнести [л], наконец, следует снова произнести гласный [ы] (вместо можно использовать звуки-помощники [у] и [о]) для того, чтобы закрепить произнесение согласного [л] [3, с. 128 – 129]. Кроме этого, ряд упражнений будет играть большую роль в закреплении знаний (см. упражнения 1, 2, 6, 8).

Кроме вышеописанного китайского акцента, связанного с веляризацией русского [л], в русской речи китайцев также встречаются отклонения произношения русского [л], вызванные другими причинами. Стоит отметить, что эти отклонения китайских учащихся и причины появления данных отклонений при произношении русского твердого бокового [л] связаны с его позицией в слове.

Далее в настоящей работе рассматриваются две позиции, в которых китайский акцент является наиболее типичным и заметным: 1) боковой в позиции после гласных [а] и [о] (в словах типа *дал* и *стол*); 2) боковой в сочетании с согласным (в словах типа *лгать*). Показаны соответствующие отклонения при произнесении [л] в этих двух позициях, выявлены причины этих отклонений, предлагаются рекомендации по работе над произношением бокового согласного в китайской аудитории. Стоит обратить внимание на то, что влияние отсутствия дополнительной артикуляции веляризации на произношение русского [л] китайцев имеется во всех позициях, в том числе в позиции после гласного и в сочетании с согласным.

1. Боковой [л] в позиции после гласных [а] и [о] (в словах типа *дал* и *стол*).

В китайском языке достаточно часто встречаются дифтонги [ао] и [ou]. Например, [ао] встречается в словах *dao (岛 остров), kao (烤 печь), nao (闹 шум)*, [ou] – в словах *dou (斗 бороться), tou (头 голова), rou (肉 мясо)* и т.п. В русском языке звукосочетания [ал], [ол] нередко встречаются в словах типа *дал, зал, менял, вол, стол, желтый* и т.д.

Так что, произнося звукосочетания [ал] и [ол], китайцы часто произносят китайские дифтонги вместо русских звукосочетаний. Например, китайцы нередко произносят [ао] вместо [ал], [ou] вместо [ол]. Такой акцент происходит из-за того, что у согласного [л] и гласных [о] и [u] есть сходство: при произнесении [л], [о] и [u] поднимается задняя часть языка к мягкому небу. Звуки [л], [о] и [u] похожи и акустически: первые две форманты гласных и бокового согласного расположены в области ниже 1000 Гц. Так как произношение китайских гласных [о] и [u] для китайских учащихся гораздо легче произношения русского бокового [л], происходит замена русского [ал] на китайский [ао] и замена русского [ол] на китайский [ou].

Итак, в начале работы над устранением акцента в области боковых согласных нужно объяснить учащимся, в чем состоит китайский акцент в данном случае. Затем следует объяснить учащимся причину появления акцента. После того, как учащиеся осознают свою ошибку, надо заставлять учащихся контролировать артикуляцию, чтобы избежать замены звуков русских [ал] и [ол] на китайские [ао] и [ou]: при произнесении бокового [л] учащимся нужно не только поднимать заднюю часть языка к мягкому небу, но и упирать кончик языка в верхние зубы.

Целевые упражнения являются необходимой частью обучения, примеры упражнений представлены в конце настоящей статьи (см. упражнения 1, 4).

2. Боковой [л] в сочетании с согласным (в словах типа *лгать*).

Известно, что в китайском слоге совершенно не допускаются консонантные сочетания. На это в своей работе указывает Е.Л. Бархударова: «…обусловленные “жесткой” структурой слога отклонения проявляются в интерферированной русской речи учащихся на всех этапах освоения русского языка. Как у носителей слоговых языков, так и у носителей несобственно слоговых языков и неслоговых языков с чертами силлабизма наиболее последовательно встречается появление ошибочных гласных вставок» [6, с. 59].

Из-за этого сочетание бокового [л] с согласными китайцы часто произносят с ошибочной гласной вставкой. Например, китайские учащиеся регулярно произносят **л*[ъ]*гать* вместо *лгать, *л*[ъ]*ба* вместо *лба, *л*[ъ]*жец* вместо *лжец* и т.п.

Как показывают приведенные выше примеры, ошибочное произношение с гласной вставкой часто встречается в русской речи китайцев. Поэтому необходимо сосредоточиться на корректировании этого акцента в процессе обучения произношению русского бокового [л] в китайской аудитории.

Таким образом, на занятии следует в первую очередь объяснить учащимся, что в отличие от китайского в русском языке допускаются консонантные сочетания, и нельзя добавлять гласную вставку между некоторыми согласными. Лишняя гласная вставка увеличит количество слогов, в результате чего изменится ритмика слова. Например, ритмической моделью слова *лба* является **та**, однако слово *лба* со звуком типа [ъ] после [л] произносится по иной ритмической модели – **тата**. Наконец, соответствующие упражнения являются неотъемлемой частью обучения (см. упражнения 1, 7).

Что касается русского мягкого бокового согласного, практика показывает, что китайцам трудно произносить изолированный мягкий боковой [л']. Это можно объяснить тем, что в китайском языке нет соотношения согласных по твердости/мягкости.

В момент образования мягкого бокового согласного [л'], по мнению Н.А. Любимовой и Р.И. Аванесова, «язык заметно продвигается вперед, образуя выпуклость в передней части ротовой полости. Кончик языка и передняя часть его спинки соприкасаются с участком начала твердого неба... Губы слегка растянуты в стороны. Видны зубы и язык» [3, с. 130]. Задняя часть спинки языка опущена [4, с. 152]. Китайцы постоянно произносят китайский непалатализованный альвеолярный боковой [l] вместо русского палатализованного передненебного бокового [л'].

Рекомендуется начинать корректировку произношения мягкого согласного [л'] с объяснения его артикуляции: место артикуляции (переднеязычный передненебный звук, передняя часть языка упирается в твердое небо), способ артикуляции (боковой звук) и твердость/мягкость ([л'] – мягкий, палатализованный звук).

Далее, продемонстрировав артикуляционный профиль звука [л'], преподаватель должен объяснить положение языка при произношении [л'].

Затем можно предложить учащимся выполнить упражнения (см. упражнения 1, 3, 6, 8).

Следует уделить внимание другой ошибке при обучении произношению мягкого [л'] в китайской аудитории: для многих китайцев вообще представляет трудность произношение звука на месте сочетания букв *л + ь* в слове. Китайские учащиеся делают ошибки при чтении букв *ль* во всех позициях слова: в начале, середине и конце слова. Китайцы часто произносят сочетания букв *л + ь* с лишним звуком [ь]: например, китайцы произносят ***[л'ь]*ва* вместо [л']*ва*, **ма*[л'ь]*чик* вместо *ма*[л']*чик, *ге*[л'ь] вместо *ге*[л'] и т.д.

Причина появления данного акцента заключается в следующем: гласный переднего ряда [и] помогает произносить мягкий согласный, поэтому при постановке произношения [л'] преподаватель использует звук-помощник [и], и учащиеся привыкают говорить мягкий [л'] в сочетании со звуком [и]. Затем, пытаясь избавиться от [и], учащиеся сокращают его длительность в речи до [ь]. Однако устранение [ь] является сложной задачей, учитывая то, что китайцы не умеют произносить мягкий боковой [л'] отдельно, вне контекста с гласным переднего ряда, поэтому они продолжают вставлять [ь] после мягкого бокового в словах.

Слова, содержащие в себе сочетание букв *л + ь*, в русском языке многочисленны, например, *лья, льда, льгота, больно, мальчик, пульт, пыль, гель, гель* и др. Так что постановка правильного произношения этих слов является значимой задачей разработки методики РКИ.

В связи с этим можно ввести корректировку произношения сочетания *л + ь* с помощью объяснения ритмики слова: например, ритмической моделью слова *лья* является **та**, но слово *лья* со звуком типа [ь] после [л'] произносится по другой ритмической модели – **тата**. Далее следует сделать ряд упражнений (см. упражнения 5, 7).

В настоящей статье далее рекомендованы упражнения для корректирования произношения русских боковых согласных в китайской аудитории.

Упражнение 1. Научитесь управлять своей артикуляцией.

1. Произнесите [ы], медленно двигайте язык вперед, прижмите кончик и переднюю часть языка к верхним зубам, сохраните оттянутость задней части спинки и произнести [л], затем двигайте язык назад и снова произнесите гласный [ы].

2. Прижмите кончик языка к альвеолам и произнесите китайский звук [l]. Произнесите попарно [л] – [l] (сначала произнесите [л], затем [l]), глядя на себя в зеркало. Смотрите на движение языка: кончик языка двигается вверх и назад от зубов к альвеолам. Сравните разные положения языка при произнесении [л] и [l]: при произнесении звука [л] кончик языка виден между зубами, при произнесении [l] кончик языка не виден.

3. Прижмите переднюю часть языка к передней части твердого неба и произнесите русский звук [л'].

Упражнение 2. Слушайте, повторяйте, читайте звукосочетания и слова самостоятельно. Следите за произношением твердого согласного [л].

ыла – лы
ыло – лы
ылу – лы
ылы – лы

Лак, лампа, лава; ложь, лось, лотос; лук, лучше, луг; лысый, лыжи.

Упражнение 3. Слушайте, повторяйте, читайте звукосочетания и слова самостоятельно. Следите за произношением мягкого согласного [л'].

или или – ли
ели ели – ле
яли яли – ле
юли юли – лю

Линия, лист, литр, лифт, лимон, лимонад; Полина, блины, слива; капли, выпили, если, сопли, или.

Упражнение 4. Слушайте, повторяйте, читайте слова и предложения самостоятельно. Следите за произношением сочетаний [ал] и [ол].

Дал, искал, занимал, зал, Байкал, ккал, Урал, менял, взял, алфавит, алкоголь, алкаш.

Стол, вол, гол, дол, подол, глагол, пол, мол, угол, холл, чехол, ствол, закол, желтый, роллы, должен, продолжить.

Я заказал роллы сегодня.

Покупал папа новый чехол для телефона.

Он купался в озере Байкал.

Ты должен заполнить пол в таблице.

Упражнение 5. Слушайте, повторяйте, читайте звукосочетания и слова самостоятельно. Следите за произношением мягкого согласного [л'] на месте букв *л + ь*.

иль	лиль
ель	лель
юль	люль
яль	ляль

Гель, пыль, июль, модель, дуэль, мебель; больно, понедельник, мальчик, пульт; льва, льда, льгота.

Упражнение 6. Слушайте, повторяйте, читайте звукосочетания и слова самостоятельно. Следите за произношением согласных [л] и [л'].

ла – ля	ала – яля
ло – лё	оло – ёлё
лу – лю	улу – юлю
лы – ли	ылы – или

Лак – ляг, ложь – Лёш, лодка – лёд, лук – люк, лысый – лист.

Упражнение 7. Напишите ритмическую модель (та, тата, тата и т. д.) следующих слов. Прочитайте их самостоятельно.

льва_____	Литва_____
больно_____	Полина_____
пыль_____	были_____
лгать_____	лба_____
лжец_____	глаз_____

Упражнение 8. Слушайте, повторяйте, читайте текст самостоятельно. Следите за произношением согласных [л] и [л'].

Маланья-болтунья
Молок болтала,
Выбалтывала,
Да не выболтала.
(текст по: [7, с. 77]).

Коля Илья любит,
А лилии любит Илья.
На поле лежат
Коля и Илья.
Коля на Илью смотрит,
А лилии нюхает Илья.

В настоящей статье речь шла об иностранном акценте при произнесении боковых в русской речи китайских учащихся. Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод, что самой главной причиной китайского акцента является отсутствие веляризации и палатализации у китайского бокового согласного, в общем же причины появления отклонений многообразны. Поэтому соответствующие методические разработки для корректирования произношения боковых согласных в китайской аудитории должны являться предметом особого рассмотрения.

Библиографический список

1. У С. Отклонения в области произношения сонорных согласных в русской речи китайцев. *Stephanos.* 2019; № 6: 92 – 98.
2. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: УРСС Эдиториал, 2004.
3. Любимова Н.А. *Обучение русскому произношению: Артикуляция, Постановка и коррекция русских звуков.* Москва: Русский язык, 1977.
4. Аванесов Р.И. *Фонетика современного русского литературного языка.* Москва: Издательство Московского университета, 1956.
5. 黄伯荣，廖旭东. 现代汉语. 上册 — 4版. 北京：高等教育出版社. 2007. 306页. Хуан Б., Ляо С. *Современный китайский язык.* Пекин: Пресса высшего образования, 2007; Ч. 1.
6. Бархударова Е.Л. Закономерности строения слога в родном языке как фактор появления акцента. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2014; № 4: 57 – 74.
7. Одинцова И.В. *Звуки. Ритмика. Интонация:* учебное пособие. Москва: ФЛИНТА; Наука, 2014.

References

1. U S. Otkloneniya v oblasti proiznosheniya sonornyh soglasnyh v russkoj rechi kitajcev. *Stephanos.* 2019; № 6: 92 – 98.
2. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: URSS `Editorial, 2004.
3. Lyubimova N.A. *Obuchenie russkomu proiznosheniyu: Artikulyaciya, Postanovka i korrekciya russkih zvukov.* Moskva: Russkij yazyk, 1977.
4. Avanesov R.I. *Fonetika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1956.
5. 黄伯荣，廖旭东. 现代汉语. 上册 — 4版. 北京：高等教育出版社. 2007. 306页. Huan B., Lyao S. *Sovremennyj kitajskij yazyk.* Pekin: Pressa vysshego obrazovaniya, 2007; Ch. 1.
6. Barhudarova E.L. Zakonomernosti stroeniya sloga v rodnom yazyke kak faktor poyavleniya akcenta. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2014; № 4: 57 – 74.
7. Odincova I.V. *Zvuki. Ritmika. Intonaciya:* uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA; Nauka, 2014.

Статья поступила в редакцию 03.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-130-133

Sagdy Ch.T., *Doctor of Sciences (Biology), Professor, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chechekmaas@mail.ru*
Khuren-ool S.Kh., *Cand of Sciences (History), senior lecturer, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: stella.khuren-ool@yandex.ru*

QUALITY MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION. The article considers the experience of project management of the quality of preschool education. The researchers presents results of an internal pedagogical monitoring, showing the role of the Federal state educational standard and the project "Children of the Khemchik" as a factor in improving the quality of preschool education and the successful implementation of the basic educational programme of the kindergarten developed in accordance with the requirements of the FSES TO. The author reveals the uniqueness of the content of the main educational program offered by the performers of the educational process. The object of the study of this work is the quality management system of education of the municipal kindergarten "Saizanak" of the combined type of the village of Sug-Aksy, Sut-Khol district of the Republic of Tyva. Through research on managerial and pedagogical conditions in the kindergarten "Saizanak", the authors carry out a problem-oriented analysis to create a quality management system for preschool education.

Key words: **project management, quality of preschool education, federal state standard, basic educational program, internal pedagogical monitoring.**

Ч.Т. Сагды, *д-р биол. наук, проф., Тувинский государственный университет, E-mail: chechekmaas@mail.ru*
С.Х. Хурен-оол, *канд. ист. наук, доц., Тувинскоий государственный университет, E-mail: stella.khuren-ool@yandex.ru*

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО САДА «САЙЗАНАК» РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)

В статье рассмотрен опыт проектного управления качеством образования дошкольного образования. Представлены результаты внутреннего педагогического мониторинга, показывающие роль Федерального государственного образовательного стандарата и проекта «Дети Хемчика» как факторы улучшения качества дошкольного образования и успешной реализации основной образовательной программы детского сада, разработанного согласно тре-

бованиям ФГОС ДО. Раскрывается сущность содержания части основной образовательной программы, предлагаемой исполнителями образовательного процесса. Объектом исследования настоящей работы является система управления качеством образования муниципального детского сада «Сайзанак» комбинированного вида села Суг-Аксы Сут-Хольского района Республики Тыва. Через исследования управленческих и педагогических условий в детском саду «Сайзанак» нами проведен проблемно-ориентированный анализ создания системы менеджмента качества в дошкольном образовании.

Ключевые слова: **проектное управление, качество дошкольного образования, Федеральный государственный стандарт, основная образовательная программа, внутренний педагогический мониторинг.**

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека [1]. Эти и другие факторы, определяющие роль образования в современном мире, требую повышения качества образования, ибо только качественное образование обладает исключительной ценностью.

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося [1]. Серьезное влияние на актуализацию качества образования вызвано появлением рынка образовательных услуг, развитием информационных технологий, а также связано с переосмыслением понятия качества как степени соответствия образовательному стандарту.

В контексте этого подхода уровень образования отражает степень достигнутых количественных и качественных результатов, организации и осуществления учебно-воспитательного процесса, условия, в которых он протекает. И именно с дошкольного образования должно закладываться качественное образование, ибо первоосновой образовательной системой Российской Федерации является дошкольное образование.

Основными факторами, влияющими на формирование качества образования, являются цель и потенциал образования. *Цель* – это ориентир и направление развития образования, это достижимое будущее, которое надо приближать. *Потенциал* образования характеризует возможности достижения цели, создаваемые целенаправленным управлением руководителем организации образования. *Управление* – это деятельность по достижению определенных целей и задач [1].

Объектом исследования настоящей работы является система управления качеством образования муниципального детского сада «Сайзанак» комбинированного вида села Суг-Аксы Сут-Хольского района Республики Тыва (далее – детский сад).

Методическую основу исследования составил анализ основных теоретических аспектов управления качеством образования в России, воспитания менеджмента как искусство и профессионализм управления качеством образования, заложенных в трудах Н.А. Виноградовой [2], С.А. Езоповой [3], Н.А. Майорова [4], Г.П. Норкиной [5]; научных трудов таких учёных, как М.М. Поташник [6], Р.М. Чумичева [7], Л.И. Фалюшина [8], посвящённые анализу и диагностике вопроса повышения качества образования в современном дошкольном учреждении; аналитический материал, содержащийся в различных источниках, публикуемый в периодической печати, в сети Интернет, а также анализ документов и отчетов детского сада «Сайзанак»: беседы, наблюдения, посещения режимных мероприятий (занятий, кружков), логически познавательное осмысление и анализ проведенного исследования.

Обеспечение качества управления дошкольным образованием связано с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО, в дальнейшем – Стандарт), с необходимыми корректировками в направлениях основной образовательной программы, форм, способов и оценки психолого-педагогической деятельности.

В детском саду «Сайзанак» основная образовательная программа (ООП) разработана педагогическим коллективом с учетом имеющейся государственной аккредитации и является программой развития. Цели и задачи, принципы и подходы к формированию программы базируются на Стандарте [9]. В программах групп образовательный процесс построен по комплексно-тематическому принципу. Принципы развивающего образования, интеграции соответствуют возрастным возможностям образовательных областей с учетом социокультурной ситуации и уровня актуального развития детей.

Содержательный раздел включает формы, способы и методы образовательной деятельности социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития детей от 1,5 лет до шко-

Таблица 1

Учебный план детского сада «Сайзанак»

Виды занятий	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Обязательная часть программы (60%)				
I. Познавательное развитие				
А. Формирование математических представлений	1 тув. яз.	1 тув. яз.	1тув., русс. яз.	1 тув., русс. яз.
Б. Ознакомление с миром природы	1 тув. яз.	1 тув. яз.	1 тув., русс. яз.	1 тув., русс. яз.
II. Развитие социально-коммуникативное	0,5 тув. яз	0,5 тув. яз.	1 тув., русс. яз.	1 тув., русс. яз.
III. Художественно-эстетическое развитие	(2)	(2)	(2,5)	(3,5)
А. Рисование	0,5 тув. яз.	0,5 тув. яз.	0,5 тув., русс. яз.	0,5 русс. яз.
Б. Аппликация	0,5 тув. яз.	0,5 тув. яз.	0,5 тув., русс. яз.	0,5 русс. яз.
В. Конструирование			0,5 тув., русс. яз.	1 русс. яз.
Г. Лепка	0,5 тув. яз.	0,5 тув. яз.	0,5 тув., русс. яз.	0,5 русс. яз.
Д. Музыкальная деятельность	0,5 тув., русс. яз.	0,5 тув., русс. яз.	0,5 тув., русс. яз.	1 тув., русс. яз.
II. Речевое развитие	(1,5)	(1,5)	(2)	(2,5)
А. Развитие речи	0,5 тув. яз.	0,5 тув	1 русс.	1 русс. яз.
Б. Чтение детям	0,5 тув. яз	0,5 тув	0,5 тув., русс. яз.	1 русс. яз.
В. Театрализованные игры (театр)	0,5 тув. яз	0,5 тув., русс. яз.	0,5 тув, русс. яз.	0,5 тув., русс. яз.
IV. Физическое развитие	1 тув. яз	2 русс. яз.	2 русс. яз.	2 русс. яз.
	7	8	9,5	11
II. Часть программы участников (40%)				
1. Чугаалап өөрен («Учись правильно говорить»)	1 тув. яз.	1 тув. яз.	1 тув. яз.	1 тув. яз.
2. Дыннап өөрен («Учись слушать: чтение детям»)	1 тув/яз	1 тув	0,5тув	0,5тув
3. Говорим по-русски (развитие русской речи)			2 русс. яз.	2 русс. яз.
4. Детское краеведение	0,5 тув. яз.	0,5	0,5 тув., русс. яз.	1 тув., русс. яз.
5.Театрализовнные игры	1 тув. яз.	1 тув/рус	1 тув., русс. яз.	1 тув., русс. яз.
всего	11	11,5	14,5	16,5
III. Дополнительное образование детей (ДОД): Кружки				
1. Ээлдек шынгырааш		1	1	1
2. Хуреш	–	–	1	1
3. ИЗО	1	1	1	1

лы и реализуется с развитием двуязычия (республиканской – развитие родной тувинской речи до 4 лет и общероссийской – развитие русской речи с 4 лет до школы).

В части содержательного раздела ООП, предлагаемой исполнителями образовательного процесса, включены парциальные программы:

1) «Шыян-ам» – программа развития двуязычия всех групп «Тыва чугаа сайзыралы» («Развитие тувинской речи до 3-х лет») и «Орустап өөрен» («Изучаем русский язык с 3-х лет до школы»);

2) «От А до Я» – логопедическая программа для развития речи всех групп (от 1,5 до 3 лет на тувинском языке, от 3-х до школы на 2-х языках);

3) «Риторика» – для развития русской речи от 5 лет до школы;

4) «Репа» – театрализованные игры и театр;

6) «Хуреш» – секция национальной борьбы для мальчиков;

7) «Ээлдек шаңырааш» – ритмико-хореографический кружок;

8) «Солнечные зайчики» – кружок ИЗО-деятельности.

И все это учитывается в режиме работы детского сада (табл. 1).

Согласно Стандарту, целевые ориентиры (социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования) не подлежат непосредственной оценке (мониторинга). Однако, согласно п. 3.2.3. Стандарта, при реализации образовательной программы дошкольного образования в детском саду проводится оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста в рамках педагогической диагностики внутреннего мониторинга (для внутренней оценки), результаты которого используются только для оптимизации образовательной работы с группой дошкольников и для решения задач индивидуализации образования через построение образовательной траектории для детей. Мониторинг осуществляется в форме регулярных наблюдений педагога за детьми в повседневной жизни и в процессе непосредственно образовательной деятельности с ними на протяжении всего учебного года во всех возрастных группах. Выявленные показатели развития каждого ребенка фиксируются в дневнике педагога. Родители (законные представители) воспитанников согласны на проведение таких обследований и получают информацию об их результатах.

В рамках реализации ООП используется *проектное руководство*. Разработан локальный информационно-исследовательский проект «Дети Хемчика», основной целью которого является закладка основ патриотического воспитания через приобщение детей к культуре народа малой Родины и природе родного края. Педагоги детского сада считают, что этот проект будет фундаментом для формирования представлений о российском гражданстве, для воспитания любви и уважения к своей Родине – России, толерантного отношения к представителям других национальностей, сверстникам, их родителям, соседям, другим людям.

Этот проект, прежде всего, – идея руководителя (заведующего) детского сада. Педагоги, анализируя идею, выявили актуальность и значимость темы, наметили средства и методы реализации проекта, обсуждая этапы и сроки проекта, создали творческую группу исполнителей и условия для реализации проекта. Реализуя проект, педагоги, в свою очередь, способствуют развитию проектной деятельности детей и обеспечивают возможность творческого развития каждого ребенка. Заметно активизировалось взаимодействие педагогов, детей и родителей вокруг патриотического воспитания. Проектная деятельность способствовала повышению персональной ответственности педагогов и родителей (законных представителей) за достижение продукта проекта. Поэтому очевидны преимущества проектного руководства в повышении качества дошкольного образования.

Проектная деятельность дает практический результат. Результаты проекта можно определить педагогическим мониторингом. Управление качеством немыслимо без его мониторинга [10]. В образовательном процессе он тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому вопросы организации мониторинговых исследований привлекают внимание как практиков, так и ученых, разрабатывающих вопросы управления качеством образования [11].

Конечный планируемый результат основной образовательной программы дошкольного образования – это подготовка детей к обучению в школе [12].

Для обеспечения поэтапного улучшения качества образования предложены нормативные документы по созданию системы его отслеживания, в том числе определения критериев [13], а также предусмотрен ряд приоритетных мер по разработке единого мониторинга качества дошкольного образования.

Дошкольные образовательные организации в настоящее время чаще пользуются диагностикой готовности ребенка к школе, разработанной авторским коллективом отечественных психологов и педагогов [13]. Методический аппарат в предложенном варианте позволяет определить степень готовности ребенка к обучению в школе через оценки уровня развития умственных, коммуникативных, регуляторных способностей, мелкой и крупной моторики и уровня осведомленности в основных областях знаний. В представленной работе для внутреннего педагогического мониторинга с момента реализации Стандарта принимали участие дети подготовительной к школе группы, и были использованы 3 метода, направленные на определение уровня развития коммуникативных способностей, выявление уровня развития регуляторных способностей и на выявление уровня развития творческих способностей детей к преобразованию [13]. По каждой методике детям были предложены по три задания. Критерии оценки выполнения методик строили по анализам результатов всех трех заданий, по итогам которых выделены 3 уровня подготовки ребенка к обучению в школе.

Высокий уровень подготовки ребенка к обучению в школе: ребенок четко распознает различные ситуации взаимодействия моделей на картинках, понимает задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, рассказывает и выстраивает свое поведение в соответствии с ними; хорошо распознает различные ситуации на картинках, вычленяет правило поведения детей в них, четко представляет, какое поведение детей связано с соблюдением правила, а какое – с его нарушением; видит динамику всех событий (историй) на картинках, выделяет их начало, а также может представить развитие события: его середину и конец.

Средний уровень подготовки детей к обучению в школе: ребенок четко распознает не все ситуации взаимодействия моделей на картинках, соответственно, вычленяет не все задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, и поведение не полностью соответствует правилам ситуации; распознает не все ситуации поведения детей на картинках, четко не представляет, какое поведение детей связано с соблюдением правила, может не замечать нарушения правила или не знать самого правила поведения в отдельных ситуациях; видит динамику некоторых событий (историй) на картинках, выделяя их начало и в основном ориентируется в тех событиях, о которых имеет конкретные представления.

Низкий уровень подготовки детей к обучению в школе: ребенок почти не распознает ситуации взаимодействия моделей на картинках и не вычленяет задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях. Такой ребенок, как правило, испытывает серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми; не распознает ситуации поведения детей на картинках, не представляет, какое поведение детей связано с соблюдением правил, не знает, в которых следует действовать по определенным правилам; в анализе динамики события не имеет представления в установлении его начала.

Примечание: В обобщенном итоге учитываются результаты наблюдения педагогов по отметкам в дневнике воспитателей. Снижение уровня в первые годы мониторинга были связаны в основном по результатам развития двуязычной речи. Однако на этот пробел обращено особое внимание. В последние два года в республике введен День русского языка (среда) и День тувинского языка (четверг).

Итоговые результаты педагогического мониторинга представлены в табл. 1 и на рис. 1 и 2.

Таблица 1

Результаты педагогических мониторингов связи с реализацией ФГОС ДО

мониторинг	Уровни подготовки детей к обучению в школе		
	Высокий	Средний	Низкий
2014	6,6%	26,7%	66,7%
2015	13,3%	33,4%	53,3%
2016	20%	33,4%	46,6%
2017	26,6%	53,4%	20%
2018	53,4%	46,6%	0%

Мониторинги показывают одновременное выполнение основной образовательной программы, реализацию Стандарта и проекта «Дети Хемчика». Таким образом, велика роль внутреннего мониторинга в управлении качеством образования в детском саду «Сайзанак».

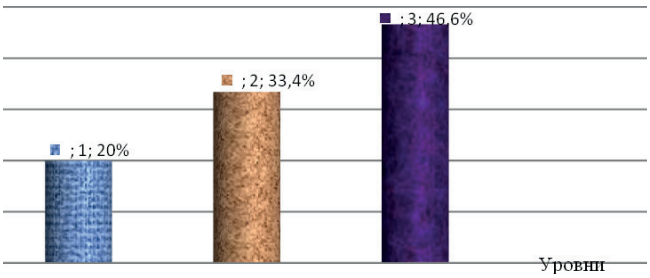


Рис. 1. Результат мониторинга (май, 2016 г.) Уровни подготовки детей к обучению в школе: **1** – высокий, **2** – средний, **3** – низкий

В настоящем детском саду проведен своевременный локальный внутренний педагогический мониторинг, выявлена положительная динамика качества подготовки детей к обучению в школе в режиме реализации Стандарта; установлены факторы, влияющие на качество дошкольного образования, и намечены пути совершенствования управления.

Как видим, от управления руководителя организации во многом зависит качество образования. Притом проектное управление, конечно же, имеет большое преимущество. В данном случае именно подтверждение продукта проекта привело к проведению педагогического мониторинга.

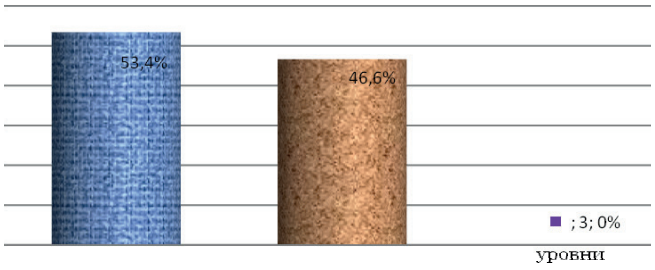


Рис. 2. Результат мониторинга (май, 2018 г). Уровни подготовки детей к обучению в школе: **1** – высокий, **2** – средний, **3** – низкий

Через исследования управленческих и педагогических условий в детском саду «Сайзанак» нами проведен проблемно-ориентированный анализ создания системы менеджмента качеством дошкольного образования. А именно: современный руководитель образовательного учреждения должен быть лидером коллектива и менеджером образовательной и административной деятельности. Он должен владеть способностью мгновенно реагировать на происходящие изменения в обществе в целом и в дошкольном образовании в частности, уметь грамотно и рационально принимать решения, адаптироваться в инновационных педагогических технологиях и потребностях окружающего социума.

Признаками профессионализации управления, по заключениям многих исследователей [2; 3], является наличие статуса в структуре системы управления, специализированные технологии работы с персоналом, современное информационное обеспечение процессов управления, научная методология и эффективная организация разработки управленческих решений, развитые прогнозирование и стратегический подход к достижениям и недостаткам в работе.

На основании сказанного можно сделать заключение, что качество образования нуждается в профессионализме управления в соответствии с его глобализацией и жизненными потребностями развития страны, а также необходимы критерии единого мониторинга качества дошкольного образования.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон РФ № 273-ФЗ. Available at: http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/
2. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. *Управление качеством образовательного процесса в ДОУ*. Москва: АЙРИС-ПРЕСС, 2006.
3. Езопова С.А. *Менеджмент в дошкольном образовании*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Майоров А.Н. *Мониторинг в образовании*. Ульяновск: Интеллект-Центр, 2005.
5. Норкина Г.П. Управление качеством образования в условиях перехода на нормативное подушевое финансирование. *Управление современной школой. Завуч*. 2012; № 2: 50 – 55.
6. Поташник М.М. *Управление качеством образования.* Москва: Педагогическое общество России, 2006.
7. Чумичева Р.М. *Управление качеством дошкольного образования*. Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 2001.
8. Фалюшина Л.И. *Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении*: пособие для руководителей ДОУ. Москва: АРКТИ, 2003.
9. ФГОС дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10. 2013 № 1155. *Российская газета*. 2013; 25 ноября, № 265.
10. Шумина Е.В. К проблеме организации мониторинга как средства обеспечения качества дошкольного образования в сахалинской области. *Методист*. 2008; № 1: 66 – 68.
11. Коротков Э.М. *Управление качеством образования*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2007.
12. *Мониторинг как аспект управленческой деятельности*. Методические рекомендации. Составители О.И. Майорова, Т.Д. Орлова. Южно-Сахалинск: СОИПиПКК, 2006.
13. *Диагностика готовности ребенка к школе*: пособие для педагогов дошкольных учреждении. Под редакцией Н.Е. Вераксы. Москва: Мозаика-Синтез, 2008.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon RF № 273-FZ. Available at: http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/
2. Vinogradova N.A., Miklyaeva N.V. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa v DOU*. Moskva: AJRIS-PRESS, 2006.
3. Ezopova S.A. *Menedzhment v doshkol'nom obrazovanii*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
4. Majorov A.N. *Monitoring v obrazovanii*. Ul'yanovsk: Intellekt-Centr, 2005.
5. Norkina G.P. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v usloviyah perehoda na normativnoe podushevoe finansirovanie. *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch*. 2012; № 2: 50 – 55.
6. Potashnik M.M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya.* Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2006.
7. Chumicheva P.M. *Upravlenie kachestvom doshkol'nogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGPU, 2001.
8. Falyushina L.I. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii*: posobie dlya rukovoditelej DOU. Moskva: ARKTI, 2003.
9. FGOS doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17.10. 2013 № 1155. *Rossijskaya gazeta*. 2013; 25 noyabrya, № 265.
10. Shumina E.V. K probleme organizacii monitoringa kak sredstva obespecheniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya v sahalinskoj oblasti. *Metodist*. 2008; № 1: 66 – 68.
11. Korotkov `E.M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2007.
12. *Monitoring kak aspekt upravlencheskoj deyatel'nosti*. Metodicheskie rekomendacii. Sostaviteli O.I. Majorova, T.D. Orlova. Yuzhno-Sahalinsk: SOIPiPKK, 2006.
13. *Diagnostika gotovnosti rebenka k shkole*: posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenii. Pod redakciej N.E. Veraksy. Moskva: Mozaika-Sintez, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-133-135

Chukhrova M.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Professor of Novosibirsk University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*
Fil T.A., *Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: t.a._fil@mail.ru*
Yudina S.D., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Siberian Institute of Management, Russian Academy of Sciences Hi-Graduate Surgery under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: sveud@rambler.ru*
Aleksandrova A.A., *Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University, (Novosibirsk, Russia), E-mail: alla_1981@mail.ru*

SOCIOCULTURAL PEDAGOGY FOR ETHNIC TOLERANCE AND ITS RELATIONSHIP WITH THE PERSONAL'S SELF-ASSESSMENT. The problem of ethnic intolerance is acute in multiethnic classes. The specifics of adolescent development and modern realities predispose to intolerance towards migrant children who do not know Russian well and often advertise their national traditions and customs. The study is conducted among adolescents of different nationalities from multiethnic classes to study their tolerance and self-esteem. The work has shown that intolerance correlates with low self-esteem. The authors argue that in such situation the role of the school, class teacher and subject teachers is large, and the authors propose to use the inexhaustible potential of socio-cultural pedagogy. Socio-cultural activity with an ethnic bias effectively prevents manifestations of intolerance.

Key words: **ethnic tolerance and intolerance, multiethnic classes, sociocultural pedagogy.**

М.Г. Чухрова, *д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*
Т.А. Филь*, канд. психол. наук, зав. каф. психологии, педагогики и правоведения ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, E-mail: fil@mail.ru*
С.Д. Юдина, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», доц. Сибирского института управления РАН ХиГС при Президенте РФ, г. Новосибирск, E-mail: sveud@rambler.ru*
А.А. Александрова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: alla_1981@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С САМООЦЕНКОЙ ЛИЧНОСТИ

Проблема этнической интолерантности остро стоит в полиэтнических классах. Особенности подросткового развития и современные реалии предрасполагают к нетерпимому отношению к детям-мигрантам, которые плохо знают русский язык и зачастую афишируют свои национальные традиции и обычаи. Проведено исследование среди подростков разных национальностей из полиэтнических классов по изучению их толерантности и самооценки и выяснено, что интолерантность коррелирует с низкой самооценкой. Авторы обосновывают, что в такой ситуации роль школы, классного руководителя, педагогов очень велика, причем авторы предлагают использовать неисчерпаемый потенциал социокультурной педагогики. Активная социокультурная деятельность с этническим уклоном эффективно профилактирует проявления интолерантности.

Ключевые слова: **этническая толерантность и интолерантность, полиэтнические классы, социокультурная педагогика.**

В наше сложное время, когда народы и культуры приобрели возможность, а зачастую необходимость очень тесного взаимодействия, в эпоху размывания границ, миграционных потоков, интеграционных процессов проблема этнической толерантности приобретает особую актуальность во всем мире. Россия – полиэтническое, поликультурное, полирелигиозное государство, имеющее многовековой опыт взаимодействия с разными народами и культурами, а титульный этнос России – русские – во все времена проявлял исключительную доброжелательность, поддержку и уважение по отношению к инородцам. Однако в последнее время, в условиях жесткого экономического прессинга мигранты зачастую стали восприниматься как лишние люди, которые создают криминальную обстановку, отнимают рабочие места, ведут себя не в соответствии с принятыми нормами и пр. И это отношение к мигрантам нередко переносится на их детей, что приводит к конфликтам в школе и во время досуга. Дети мигрантов зачастую не понимают, что положительные этнические обычаи, уместные в национальной среде, становятся неприемлемыми в современном многонациональном мире, где национальные традиции, обычаи и привычки должны быть сглажены, не должны выпячиваться, могут проявляться только среди «своих». Это обязательное требование современности. Современные подростки в силу своей подростковой агрессивности создают и провоцируют конфликтные ситуации, акцентируя внимание на этнических особенностях [1]. Все это создает всеобщую интолерантность, которая очень опасна.

И в такой ситуации возрастает роль школы, а именно совместных социокультурных мероприятий, которые могут создать общее благожелательное поле, помочь увидеть рядом с собой таких же детей и подростков, которые тоже имеют право на спокойную жизнь, с теми же проблемами, которых можно и нужно понять. Школа может помочь адаптироваться в поликультурном мире и подросткам-приезжим, и коренным ребятам, которым тоже предстоит жить в полиэтническом обществе – таковы современные реалии.

По нашему мнению, существует противоречие между большим педагогическим потенциалом полиэтнической среды и невостребованностью этого потенциала в современной системе образования. Полиэтничность класса из фактора, усугубляющего неблагоприятный коллективный климат класса, с помощью социокультурных методов может быть превращена в фактор сплочения, повышения уровня образования и эрудиции в отношении других народов и культур, способствовать повышению психологической безопасности образовательной среды [2] и надежно профилактировать проявления интолерантности не только в школе, но и в окружающем мире [3]. В условиях мультикультурного мира жесткие этнические рамки не всегда пригодны и могут затруднять адаптацию. А подросток, который учился в полиэтническом классе, привык общаться с детьми разных культур, относиться к ним доброжелательно, хорошо их понимает, будет обладать хорошим адаптивным потенциалом и иметь преимущества.

Цель исследования: изучение этнической толерантности в подростковых коллективах и факторов, которые могут оказать на нее влияние, а также анализ возможностей социокультурной педагогики в профилактике этнической интолерантности в подростковой среде.

Материалы и методы исследования. Проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 подростков одной из общеобразовательных школ с полиэтническим составом, в возрасте 14 – 16 лет, из них 36 юношей и 24 девушки. Среди выборки было 38 русских подростков и 22 подростка других национальностей (таджики, армяне, киргизы, узбеки, казахи). В основу исследования положен принцип психологического детерминизма, сформулированный С.Л. Рубинштейном: преломление внешнего через внутреннее, когда внешнее воздействие, преломляясь через внутренний мир человека, обусловливает те или иные поведенческие реакции [4]. Важным регулятором поведения для подростка служит его самооценка, в связи с чем мы посчитали необходимым рассмотреть взаимосвязь самооценки подростка и его толерантности к детям-мигрантам, выяснить, как связана толерантность с мотивациями на успех или неудачу. Были использованы следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности», шкалы «Общая толерантность» и «Этническая толерантность» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева, методика исследования самооценки А.А. Реан, Я.Л. Коломинского, тест-опросник «Мотивация успеха и боязни неудачи» (А.А. Реан), общепринятые статистические методы [5].

Результаты исследования и их обсуждение

Большинство подростков (71,6%) продемонстрировали низкий уровень общей толерантности, 26,6% имели средний уровень общей толерантности, и 1 испытуемый, что составляет 1,6% от всей выборки, имел высокий уровень общей толерантности. Общая толерантность включает в себя нетерпимость к иному, негативизм, недоверие, непринятие. Что касается конкретно этнической толерантности, то результаты были аналогичными: 71,6% от всей выборки имеют низкий уровень этнической толерантности, 16 испытуемых, что составляет 26,6% от всей выборки, имеют средний уровень этнической толерантности, и 1 испытуемый, что составляет 1,6% от всей выборки, имеет высокий уровень этнической толерантности. К сожалению, этническая интолерантность может заключаться в стойких негативных этнических стереотипах и выражаться в насмешках, оскорблениях, пренебрежении, демонстрации своего превосходства. И русские подростки, и подростки других национальностей оказались одинаково нетерпимыми, нетолерантными, недоверчивыми и неконтактными.

В ходе изучения самооценки были получены следующие результаты: 43 испытуемых, что составляет 71,6% от всей выборки, имеют низкий уровень самооценки, 15 испытуемых, что составляет 25% от всей выборки, характеризуются средним уровнем самооценки, и 1 испытуемый, что составляет 1,6% от всей выборки, имеет высокий уровень самооценки. Это тот же самый молодой человек, русский по национальности, который показал высокую общую и этническую толерантность.

Низкая самооценка может проявляться в болезненной реакции на критические замечания в свой адрес, неуверенности, повышенной тревожности, «комплексе неполноценности», в отсутствии инициативы. Изучение самооценки с помощью методики А.А. Реана, Я.Л. Коломинского показало похожие результаты: 71,6% от всей выборки ребят имеют низкий уровень самооценки, 28,3% от всей выборки обладают положительной самооценкой.

Косвенно оценить самооценку личности через особенности ее мотивации к успеху или неудачам позволяет опросник А.А. Реана. В результате применения методики получены следующие результаты. Выявлено, что 36,6% от всей выборки (22 подростка) имеют мотивацию избегания неудач, что опять-таки может говорить о низкой самооценке, 20 испытуемых, что составляет 33,3% от всей выборки, имеют тенденцию к избеганию неудач, что также может говорить о низкой самооценке, у 3 испытуемых, что составляет 5% от всей выборки, не выявлено ярко выраженного мотивационного полюса, 15 испытуемых, что составляет 25% от всей выборки, имеют мотивацию к достижению успеха. Таким образом, помимо низкой самооценки, мотивационное поле обследованных подростков также недостаточно конструктивно: в большинстве случаев подростки имеют мотивацию либо тенденцию к избеганию неудач, независимо от национальности. Для выявления и оценки тесноты связи между рядами сопоставляемых количественных показателей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал, что между результатами, полученными по всем проведенным методикам, имеется сильная корреляционная связь (от 0,92 до 0,98, при $p < 0,001$).

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о наличии тесной внутренней связи между характеристиками самооценки и толерантностью у подростков. Низкая самооценка у подростка может быть следствием целого перечня факторов, таких как непопулярность среди сверстников, отсутствие поддержки со стороны взрослых, неумение общаться из-за компьютерной зависимости и т.д. Причины низкой этнической и общей толерантности в подростковом возрасте могут быть следующие: влияние со стороны значимого для подростка окружения, сверстников, взрослых; влияние средств массовой информации, присущая подростковому возрасту неустойчивая психика, легко подверженная внушению и манипулированию. При этом подростки с низкой самооценкой легче поддаются влиянию. Исследования показывают, что в детской и подростковой среде распространена оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, негативные стереотипы и предубеждения, и подростки с низкой самооценкой могут попадать под влияние таких тенденций, поскольку стремятся быть частью компании. Также неуверенность сама по себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения – к вызову, развязности, девиантному поведению, только с целью показать свою независимость. Одной из форм такого поведения может являться этническая интолерантность.

Таким образом, в школе выявлена неблагоприятная обстановка по этническим взаимоотношениям, и обнаружена причина конфликтов: низкая самооценка подростков, нежелание и неумение пойти навстречу своим одноклассникам, низкая информированность в отношении других народов и их культур. Полученные сведения позволяют наметить варианты социокультурных мероприятий, которые могли бы нивелировать неблагоприятные тенденции, повысить самооценку школьников, увеличить их уверенность в себе и в то же время научить их уважать окружающих. Была составлена комплексная программа социокультурных мероприятий, которые могли бы способствовать сближению подростков. Принципы данной программы следующие.

Для того чтобы эффективно адаптироваться в современном мультикультурном и быстроменяющемся мире, любому человеку необходимо, как минимум, обладать этнической грамотностью. Иметь представление о культуре другого народа, о тех, с кем приходится сталкиваться, об их бычаях, привычках, традициях, религии. Социокультурные мероприятия должны решать следующие задачи: во-первых, формирование представлений о неоспоримой ценности всех людей и народов мира, о допустимости разных представлений о жизни, о единстве всех людей на Земле, независимо от расовой, национальной, религиозной, социальной принадлежности. Во-вторых, социокультурные приемы позволяют донести тезис о недопустимости навязывания своих представлений о том, что хорошо, а что плохо. В-третьих, необходимо закладывать мысль о том, что все жители Земли должны устанавливать между собой тесные взаимосвязи в различных сферах деятельности: экономической, политической, информационной; обеспечивать равноправный обмен материальными и духовными ценностями, независимо от расовой, религиозной и культурной принадлежности. В-четвертых, внушение общей задачи: обеспечение здорового экологического климата окружающей среды, создание оптимальных условий для материального и духовного благосостояния. В-пятых, обеспечение демократических принципов в социальном развитии сообществ, проживающих на планете.

Казалось бы, это общекультурные задачи. Почему это стало задачами социокультурной педагогики? А именно потому, что только во время досуга, когда ничего не навязывается и приходит исподволь, во время игры, свободного времяпровождения, есть возможность применить самые эффективные инструменты воздействия на личность. Этнические приемы и способы закладываются в подсознании настолько прочно, что остаются с человеком на всю жизнь, никто не собирается их рушить. Но есть возможность привить интерес к другой культуре, увидеть полезное, интересное, новое в кулинарных предпочтениях или костюмах, в убранстве жилища или религии, в обрядах и традициях. Например, алкогольное употребление. Известно, что Коран запрещает употребление алкоголя. Дети из мусульманских семей по большей части придерживаются этого запрета и пропагандируют его своим примером русским подросткам, которые невольно начинают задумываться о вреде пьянства, тем более, когда они наблюдают последствия пьянства среди своих соотечественников. Дети из многодетных семей таджиков с раннего детства активно помогают своим родителям в их бизнесе, что также может служить примером для детей других национальностей.

И здесь мы снова обращаемся к семье, ее роли в воспитании личности. Именно в семье ненавязчиво закладываются такие духовные ценности, как честь, совесть, культ матери и отца, культ семьи, свободы, веры, национального достоинства, святости, этнической идентичности и многое другое. Независимо от национальной принадлежности любая семья стремится воспитать своего ребенка способным адаптироваться в мире. Привлечение семьи к социокультурным программам может повысить их эффективность.

Социокультурные принципы, технологии, методы могут оказать существенное положительное влияние на предотвращение непонимания между этническими группами и отдельными людьми, которое провоцирует недовольство, агрессию, вплоть до экстремизма. Опыт школ, в которых обучаются дети разных национальностей из числа мигрантов, показывает, что грамотное использование приемов социокультурной педагогики позволяет не только повысить статус детей-мигрантов, вывести их из состояния аутсайдеров, но и обогатить культуру титульного этноса.

В качестве примера приведем опыт одной из школ Ханты-Мансийского АО, в которой обучаются дети разных национальностей, помимо русских: таджики, узбеки, украинцы, татары, дагестанцы, кумандинцы, ханты. В школе регулярно устраиваются национальные вечера, посвященные той или иной национальности, рассматриваются их обычаи, традиции, их история и культура. Дети демонстрируют национальную одежду, готовят национальные кушанья, исполняют национальные песни и танцы. Эти вечера пользуются большим успехом, собирается буквально вся школа. Мероприятие служит сплочению школьников, способствует дружбе, взаимопониманию, уважению. Национальные праздники отмечаются всей школой, независимо от национальности: и русская Масленица, и татарский Байрам. И дети начинают понимать, что все народы нужны, важны и очень интересны, что все хотят жить в мире, чтобы их уважали. В упомянутой школе нет конфликтов на национальной почве.

Проведенное исследование показало, что интолерантность коррелирует с низкой самооценкой, с недостаточностью активности, инициативы, уверенности в себе – все эти параметры могут быть мишенью для коррекционных программ. Но недостаточно повысить самооценку и сформировать активную жизненную позицию у подростка. Необходимо повысить его грамотность в отношении других народов и культур, дать ему понять, что жить в мире, покое, взаимопонимании гораздо выгоднее и интереснее, чем в атмосфере агрессии и ненависти. И здесь трудно переоценить потенциал социокультурной деятельности в школе. Активная социокультурная деятельность с этническим уклоном эффективно профилактирует проявления интолерантности. Общий положительный, доброжелательный климат в школе способен уменьшить количество конфликтов и агрессивных действий в отношении своих одноклассников, повысить сплоченность, взаимное уважение и терпимость к другим народам и культурам.

Библиографический список

1. Мустафаева А.Р., Гайдарова Л.И. Теоретические аспекты формирования нравственных отношений подростков в полиэтничной среде школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 46 – 47.
2. Омаров М.М., Омарова М.М. Переживание психологической безопасности образовательной среды старшеклассниками городской школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 152 – 153.
3. Чухрова М.Г., Орлова Т.Г. *Социокультурная педагогика девиантного поведения*: электронное учебное пособие. Новосибирск, 2019.
4. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
5. *Альманах психологических тестов*. Под редакцией В.В. Агибалова. Москва: «КСП», 2006.

References

1. Mustafaeva A.R., Gajdarova L.I. Teoreticheskie aspekty formirovaniya nravstvennyh otnoshenij podrostkov v poli`etnichnoj srede shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 46 – 47.
2. Omarov M.M., Omarova M.M. Perezhivanie psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy starsheklassnikami gorodskoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 152 – 153.
3. Chuhrova M.G., Orlova T.G. *Sociokul'turnaya pedagogika deviantnogo povedeniya*: `elektronnoe uchebnoe posobie. Novosibirsk, 2019.
4. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
5. *Al'manah psihologicheskih testov*. Pod redakciej V.V. Agibalova. Moskva: «KSP», 2006.

Статья поступила в редакцию 27.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-135-137

***Grigorieva V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: valentina1963@mail.ru*
***Kolodeznikova M.P.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kolodeznikova7@gmail.com*

THE FORMATION OF WRITING SKILLS OF STUDENTS FOR PASSING THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH. The research studies development of guidelines to form students' writing skills for passing the USE in English. Positions and arguments of researchers involved in the theory of speech activity and approaches to teaching writing have been considered in the article. The criteria for assessing the performance of the task is analyzed. The special attention is given to identifying main difficulties in writing an essay. Accordingly, the researchers carry out diagnostics of the writing skills of 11-grade students of the Muru Secondary School No. 1 named after G.V. Egorova, Ust-Aldan Region of the Republic of Sakha (Yakutia). The authors analyze mistakes that are often made by students and divide the process of preparation of the studies into five stages. The work helps develope sample material that can be used in teaching to write exam essays.

Key words: **theory of speech activity, guidelines, USE, writing skills, teaching writing.**

***В.В. Григорьева,** канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: valentina1963@mail.ru*
***М.П. Колодезникова,** магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kolodeznikova7@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЛЯ СДАЧИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена разработке методических рекомендаций по формированию навыков письменной речи обучающихся для сдачи ЕГЭ по английскому языку. Рассмотрены позиции и доводы исследователей, занимающихся теорией речевой деятельности и подходами к обучению письменной речи; проанализированы критерии оценивания выполнения задания 40. Была проведена диагностика навыков письменной речи обучающихся 11 класса МБОУ «Мюрюнская средняя общеобразовательная школа № 1 имени Г.В. Егорова (с углубленным изучением отдельных предметов)» муниципального района «Усть-Алданский улус (район)» Республики Саха (Якутия); выявлены и проанализированы основные трудности в написании эссе. На основе проведенного анализа мы разделили подготовку на пять этапов и разработали примерный материал, который можно использовать при подготовке к написанию эссе.

Ключевые слова: **теория речевой деятельности, методические рекомендации, ЕГЭ, раздел «Письмо», письменная речь, обучение письму.**

Согласно требованиям ФГОС нового поколения, в результате обучения иностранному языку обучающийся должен обладать способностью к адекватному взаимодействию с носителем языка в условиях межкультурного диалога как в устной, так и письменной форме. Для проверки этих знаний и навыков был введен единый государственный экзамен по английскому языку. Раздел «Письмо» изначально являлся обязательной частью экзамена, а вот устную часть включили позже. Но, несмотря на это, задание ЕГЭ «Письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме «Мое мнение»» остается самым трудным для выпускников школ, поскольку он относится к заданиям с высоким уровнем сложности. Многие обучающиеся сталкиваются с определенными трудностями, которые требуют тщательного исследования и в дальнейшем разработки рекомендаций по подготовке и исправлению ошибок.

Стоит начать с выявления разницы между обучением письму и говорению. Вслед за И.А. Бодуэном де Куртене Т.А Пережогина считает, что эти два вида речевой деятельности хотя и направлены на порождение и выдачу информации, «в основе каждой из них лежат разные психофизиологические механизмы» [1, с. 29]. В устной речи информация и языковое оформление передаются одновременно, причем с большей автоматизацией, чем в письменной. Напротив, письменный текст, по мнению профессора и лингвиста Г.В. Колшанского, «должен быть развернутым, логичным, точным и последовательным, с более тщательным отбором лексических и грамматических средств» [2; с. 22], а Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что письменный текст «должен обладать композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой» [3, с. 253]. То есть методика и подход к обучению данных видов речевой деятельности должны отличаться.

В методике различают «письменную речь» и «письмо». В данной работе к термину «письменная речь» мы придерживаемся определения Л.С. Выготского, И.А. Зимней и Р.П. Мильруд. Согласно их мнению, письменная речь – это «способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках» [4, с. 5]. У термина «письмо», по мнению Е.Н. Солововой, более обширное значение, он включает в себя письмо как таковое, а также письменную речь [5, с. 187].

Задание 40 единого государственного экзамена по английскому языку представляет собой развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения. Участнику экзамена предлагаются на выбор две темы. В этом и состоит основная трудность. Рекомендуемое время на выполнение этого задания составляет 40 минут, за это время обучающемуся следует сосредоточиться на одной теме, не перескакивая на другую тему.

В данном задании оценивается умение высказывать свое и противоположное мнение и приводить к ним аргументы и примеры. Основными критериями оценивания являются:

1. *Решение коммуникативной задачи (3 б.)* – по данному критерию эксперт проверяет, отражены ли в работе все аспекты, указанные в задании. Всего существует 6 аспектов: в 1 аспекте проверяется наличие во вступлении перефразированной темы и проблемного характера, во 2 аспекте – мнение автора и 2 – 3 аргументов в поддержку, в 3 аспекте нужно дать противоположную точку зрения, можно с 1 – 2 аргументами в поддержку, в 4 аспекте – объяснения, почему автор не согласен с противоположной точкой зрения, 5 аспект предусматривает наличие заключения с подтверждением позиции автора, в 6 аспекте экспертом проверяется, правильно ли выбрано стилевое оформление (требуется использование нейтрального стиля).

2. *Организация текста (3 б.)* – проверяется логичность текста, правильное деление на абзацы и использование достаточного количества средств логической связи.

3. *Лексика (3 б.)* – поскольку задание 40 имеет высокий уровень сложности, от экзаменуемого также требуется использование слов и выражений, которые отвечают высокому уровню знаний английского языка (Upper-intermediate (B2) и выше).

4. *Грамматика (3 б.)* – проверяется грамматическая правильность речи, а также использование сложных грамматических конструкций.

5. *Орфография и пунктуация (2 б.)* – проверяется правильное написание слов и расстановка знаков пунктуации.

Максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение данного задания, – 14 б.

Осенью 2019 года мы начали работать с обучающимися 11 класса МБОУ «Мюрюнской средней общеобразовательной школы № 1 имени Г.В. Егорова». Всего в подгруппе было 10 обучающихся. Они учили предмет «Английский язык» со 2-го класса по УМК Happy English, авторы Клара Исааковна и Марианна Юрьевна Кауфман. В ходе работы мы решили провести диагностику владения навыками письменной речи. Нашей целью было выявление типичных ошибок и проведение работы над основными трудностями. Для анализа было дано задание «письменное высказывание с элементами рассуждения на тему «It`s better to live on campus than off campus»». Результаты первой диагностики представлены в табл. 1.

В результате первой диагностики 1 обучающийся успешно справился с заданием, 4 обучающихся на среднем уровне и 5 обучающихся не справились с поставленной задачей. Обучающиеся не были ознакомлены с основными правилами написания эссе. В связи с этим мы работали с учениками над навыками письменной речи, ознакомили с основными критериями оценивания, провели работу над ошибками. И к концу года снова провели диагностику. На второй диагностике им было дано задание написать письменное высказывание с элементами рассуждения на тему «Money shouldn`t be your number one priority when choosing a job». Результаты второй диагностики приведены в табл. 2. Согласно данной таблице, мы можем увидеть, что результаты чуть повысились. 2 обучающихся успешно справились с заданием, 4 обучающихся на среднем уровне и 4 не справились с заданием.

Результат проверки показал, что степень владения письменной речью обучающихся 11 класса равен 49,2%: у 2 (20%) – высокий показатель, у 3 (30%) – средний показатель, у 1 (10%) – удовлетворительный и у 4 (40%) – низкий уровень знаний письменной речи. Средний балл 3,3 из 5.

В результате проверки были выявлены следующие ошибки, которые допускались обучающимися чаще всего:

Таблица 1

	Критерии оценивания (макс. баллы)					
	Решение коммуникативной задачи (Макс. 3 б.)	*Организация текста (Макс. 3 б.)*	*Лексика (Макс. 3 б.)*	*Грамматика (Макс. 3 б.)*	*Орфография и пунктуация (Макс. 2 б.)*	*Всего баллов (14 б.)*
Обучающийся 1	1	2	1	0	1	5
Обучающийся 2	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 3	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 4	1	2	1	1	2	7
Обучающийся 5	1	2	0	1	1	5
Обучающийся 6	2	3	2	2	2	11
Обучающийся 7	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 8	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 9	2	2	1	1	2	8
Обучающийся 10	0	0	0	0	0	0

Таблица 2

	Критерии оценивания (макс. баллы)					
	Решение коммуникативной задачи (Макс.3 б.)	*Организация текста (Макс. 3 б.)*	*Лексик (Макс. 3 б.)*	*Грамматика (Макс.3 б.)*	*Орфография и пунктуация (Макс.2 б.)*	*Всего баллов (14 б.)*
Обучающийся 1	2	2	1	1	1	7
Обучающийся 2	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 3	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 4	1	2	2	1	1	7
Обучающийся 5	2	2	1	0	1	6
Обучающийся 6	3	3	2	2	2	12
Обучающийся 7	0	0	0	0	0	0
Обучающийся 8	1	1	1	0	1	4
Обучающийся 9	3	2	2	2	2	9
Обучающийся 10	0	0	0	0	0	0

– по критерию *«Решение коммуникативной задачи»:* неполное раскрытые заданных аспектов, нарушение нейтрального стиля (разговорные выражения, использование стяженных форм), несоответствие требуемому объему;

– по критерию *«Организация текста»:* недостаточное и неправильное использование средств логической связи, неправильное разделение на абзацы;

– по критерию *«Лексика»:* несоответствие уровня используемого словарного запаса уровню сложности задания, неправильное употребление слов, повторы одних и тех же слов;

– по критерию *«Грамматика»:* несоответствие уровня используемых грамматических форм и конструкций уровню сложности задания: использование простых коротких предложений, ошибки в порядке слов в предложении, ошибки в употреблении видовременных форм глаголов, артиклей и предлогов;

– по критерию *«Орфография и пунктуация»:* ошибки в написании слов, отсутствие запятых;

Итак, мы считаем, что подготовку к написанию письменного высказывания с элементами рассуждения следует разделить на пять этапов:

Первый этап – подготовительный. На данном этапе следует обсудить с обучающимися типы эссе и их структуру. Можно вместе с обучающимися сделать план написания эссе по определенной теме. Цель данного этапа: знакомство со структурой эссе.

Второй этап – ознакомление с критериями оценивания и баллами. Обучающимся будет полезно знать, сколько баллов за определенные критерии они получают при написании эссе. Можно вместе с обучающимися проверить готовые эссе или дать им самим на проверку и обсудить результаты вместе.

Третий этап – работа по критериям. Большое внимание следует уделить использованию средств логической связи. Можно предоставить обучающимся список средств логической связи и дать им определить, когда используются те или иные средства (например, при сравнении/ в заключении/ в аргументе в поддержку высказанной мысли и т.д.).

Четвертый этап – этап «обогащения» словарного запаса и обсуждения основных тем эссе. Внимание на данном этапе уделяется лексике. Здесь вместе с темой эссе можно начать давать список слов, которые можно использовать для написания эссе по заданной теме. После этого этапа нужно выявить основные ошибки обучающихся по критериям «Грамматика» и «Орфография и пунктуация».

Пятый этап – работа над ошибками. На данном этапе учителю важно составить для себя отдельный план работы: например, если ученики часто делают ошибки в использовании видовременных форм глаголов, то следует дать на отработку этой темы определенное количество часов и т.д.

Мы разработали примерный план урока, который учитель может использовать на любом этапе подготовки.

Для того чтобы процесс подготовки был интересным и эффективным для экзаменуемого, при обучении можно соединить предметную сторону речи с любой другой темой по морфологии и синтаксису, но на первом этапе подготовки можно совместить с изучением структуры. Для начала мы рассмотрели темы, которые будут на экзамене по кодификатору элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников. Например, при подготовке можно совместить первую тему «Повседневная жизнь и быт, распределение домашних обязанностей в семье. Покупки» с упражнениями на распознание структур и перефразирование темы. Примерное задание:

Unit 1. Everyday life: household chores

Exercise 1. Vocabulary

Здесь можно дать любое задание для изучения новой лексики, например, match the expressions to pictures/ find the Russian equivalents of these expressions.

to clean the room
keep my room tidy
do the washing-up
make the beds
take the rubbish out
mop the floor
household duties
wash the dishes
hang out the washing
dust the furniture

Exercise 2. Answer this question. Try to use expressions in the Ex. 1.

Should children help their parents about the house?

Exercise 3. Далее обучающимся нужно дать отрывки из эссе на тему «Everyday life: household chores». Обсудить с ними незнакомую лексику и дать задание, поставить отрывки в правильном порядке так, чтобы получилось полноценное эссе. Чтобы облегчить задачу, можно дать им название каждого абзаца.

Put paragraphs in the correct order/ match paragraphs with titles/ which paragraph 1) introduces the topic, 2) gives the writer`s opinion? 3) the opposite opinion? 4) the disagreement with the opposite opinion? 5) conclusion?

Exercise 4. В этом упражнении нужно обсудить, как правильно перефразировать тему и рассмотреть примеры, далее попробовать дать самим написать вводный абзац по теме «Children should help their parents about the house».

Следующую тему можно совместить с упражнениями на использование средств логической связи и так далее.

Необходимо помнить, что подготовка к сдаче экзамена, а именно к написанию письменного высказывания, – долгий и системный процесс. Важно уделять внимание каждой детали, в нашем случае – каждому критерию, чтобы получить высокий результат.

Библиографический список

1. Пережогина Т.А. Развитие и функционирование русского языка: Аспекты изучения проблемы соотношения устной и письменной речи. *Вестник ВолГУ.* Серия 2. 2005; Выуск 4: 29 – 32.
2. Колшанский Г.В. *Паралингвистика.* Москва: Наука, 1974.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебно пособие для студентов университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений.* Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи. *Иностранные языки в школе.* 1997; № 2: 5 – 11.
5. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций:* пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2005.

References

1. Perezhogina T.A. Razvitie i funkcionirovanie russkogo yazyka: Aspekty izucheniya problemy sootnosheniya ustnoj i pis'mennoj rechi. *Vestnik VolGU.* Seriya 2. 2005; Vyusk 4: 29 – 32.
2. Kolshanskij G.V. *Paralingvistika*. Moskva: Nauka, 1974.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: uchebno posobie dlya studentov universitetov i fakul'tetov inostrannyh yazykov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
4. Mil'rud R.P. Metodika obucheniya inoyazychnoj pis'mennoj rechi. *Inostrannye yazyki v shkole.* 1997; № 2: 5 – 11.
5. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij:* posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.10.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-138-140

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Petrova D.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

RESEARCH TRAINING AS A MEANS OF FORMING PHYSICAL THINKING. The paper examines questions of physical thinking formation among university graduates through their deeper engagement into scientific research activities. Special aspects and formation phases are being defined as key pillars of natural scientific cognition. Students' exploratory activity is analyzed in terms of the learner-centered approach to educational process along with continuous education concept and according to Federal State Educational Standard in Higher Education requirements in the field of future specialists' training. A model of using research orientation tasks for arranging elective individual study during the Physics course at a university is illustrated. The introduced material presents consolidation of overall experience in the sphere of dealing with professionally-oriented tasks during the Physics course to form research skills within Mozhaisky Military Space Academy students.

Key words: **approaches in education, research learning concept, physical thinking, research competencies.**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Д.Г. Петрова**, канд. пед. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Статья посвящена вопросам формирования физического мышления у выпускников вузов посредством включения этих вопросов в исследовательскую деятельность. Определены особенности и этапы формирования физического мышления как основы естественно-научного способа познания. Исследовательская деятельность обучающихся рассмотрена в контексте личностно ориентированного подхода к обучению и концепции непрерывного образования, а также в соответствии с требованиями ФГОС ВО подготовки будущих специалистов. Приведен пример использования заданий исследовательской направленности для организации вариативной самостоятельной работы при обучении физике в вузе. Материал, представленный в статье, является обобщением опыта решения профессионально ориентированных задач в курсе физики для формирования навыков исследовательской деятельности обучающихся Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.

Ключевые слова: **подходы в образовании, концепция исследовательского обучения, физическое мышление, исследовательские компетенции.**

Концепция исследовательского обучения является одной из основных в современной методике обучения физике. Правомерность такого подхода к обучению физике основана на том, что само содержание предмета дает возможность строить образовательный процесс как совокупность элементов научного исследования. Взяв за основу концепцию исследовательского обучения, сформулированную А.А. Самарским [1; 2], А.С. Кондратьев [3; 4] применил ее к физическому образованию. Таким образом, А.С. Кондратьев интерпретировал физическое образование как учебную модель науки, суть которой заключается в разработке элементов научного исследования.

С точки зрения такого подхода, целью исследовательского обучения должно стать развитие у обучающихся физического мышления, формирование стиля научного мышления, которое послужит базисом для решения исследовательских задач.

Задачи физики, согласно галилеевскому подходу к исследованию, – провести эксперимент, несколько раз повторить его, исключив влияние посторонних факторов, выявить в размытых экспериментальных данных математические закономерности, являющиеся ключевыми, разработать новые эксперименты для подтверждения выявленных закономерностей, а также выявить следствия из этих закономерностей. Исследователь, которым этот алгоритм действий усвоен, обладает физическим мышлением. С этой позиции задачи преподавания физики уходят из информационного поля в методологическое, направленное на формирование у обучающегося исследовательских компетенций.

Исследовательское обучение предполагает постановку проблемы, требующей решения; поиск путей и методов ее решения; проверку возможности использования этих методов решения и адекватности возможных результатов поставленной проблеме; интерпретацию результатов (вывод); подтверждение сделанных выводов новыми экспериментальными данными; обобщение результатов всей проведенной работы.

Исследовательский подход в изучении физики обусловлен рядом факторов. Одним из них является особенность современного развития науки. Это относится не только к физике, но и ко всему комплексу дисциплин естественно-научного цикла. Увеличивающийся разрыв между системой образования и фундаментальной наукой не позволяет подходить к изучению физики как процессу, имеющему завершение. Переход к новому формату высшего образования, повлекший уменьшение продолжительности обучения физике, требует качественно нового подхода к организации учебного процесса. В системе образования произошел переход от трансляции знаний преподавателем обучающемуся к формированию у обучающихся определенных компетенций, которые позволят ему самостоятельно приобретать знания в различных областях науки. А.С. Кондратьев определил сущность научного образования как «сочетание необходимого минимума фундаментальных знаний с новой интенсивной технологий исследований, служащей универсальным средством, не зависящим от отраслевой специфики» [5].

Эффективность исследовательского обучения зависит от того, насколько оно мотивирует обучающихся к генерированию новых представлений и идей, даже если эти представления сформулированы в неявном виде. Высказывания и выдвигаемые гипотезы и предположения могут и должны входить в противоречие с фундаментальными представлениями, что будет подталкивать к поиску альтернативных объяснений явлений и нестандартных решений проблем. Круг рассматриваемых явлений должен постоянно расширяться, захватывая новые теории и расширяя горизонт их применимости, что поможет раскрыть прикладное значение исследуемых процессов и перспективность их исследования. Таким образом, применение в исследовательском обучении методов, свойственных научному поиску, способствует формированию условий для развития физического мышления и формирования исследовательских компетенций у обучающихся [6].

Характерными чертами физического мышления, отличающими его от других видов научного мышления, являются:

– опосредованность, обусловленная наличием опосредованных связей (эмпирическая форма познания и система базовых понятий);

– логичность и теоретичность (создание математических моделей физических явлений);

– сбалансированность качественного и количественного описаний явлений (единство физических и математических моделей явлений);

– гибкость (способность видеть изменения состояния физической системы там, где они не очевидны);

– парадоксальность (соединение несовместимых представлений).

Если говорить о формировании физического мышления как поэтапном процессе, то можно сказать, что первичным навыком будет выступать способность обучающегося анализировать и устанавливать причинно-следственные связи между различными состояниями физической системы, а наивысшим – способность предвидеть и обосновать качественные и количественные изменения системы, которые не могут быть объяснены с позиции фундаментальной теории. Примером результата такого мышления может служить квантовая физика (М. Планк, А. Эйнштейн), соединившая классические корпускулярные и волновые свойства света (корпускулярно-волновой дуализм электромагнитного излучения) в единую систему, позволяющую описать это явление. Другой пример – предсказание Дж. Максвеллом существования электромагнитных волн. Стоит отметить, что в истории физики таких примеров немного, но они перевернули наше понимание устройства мира [7].

Говоря о разработке технологий исследовательского обучения, стоит понимать, что одним из принципов организации такого обучения должен быть принцип непрерывности образования, начиная с курса физики средней школы до изучения физики в вузе и последующим изучением специальных технических дисциплин, определяющих профессиональную направленность выпускника.

Стоит отметить, что вопрос непрерывности образования подразумевает не только временной интервал, но и само содержание учебного материала, позволяющего заглянуть за границы применимости тех или иных теорий и закономерностей. Ограничение обучающегося строгими рамками применимости того или иного физического закона сужает возможности формирования у него научного (в данном случае физического) мышления, исследовательских компетенций и интереса к науке в целом. Как правило, за границами применимости линейных законов скрывается самое интересное, требующее нестандартных подходов к исследованию и изучению различных явлений.

Примером может служить изучение упругих сил в разделе физики «Механика». К сожалению, изучение деформаций в общем курсе физики ограничивается рассмотрением даже не упругих деформаций, а лишь участком пропорциональности, на котором выполняется закон Гука, исключая из рассмотрения пластические деформации, которые сопровождаются изменением (упрочнением) структуры материала, что приводит к изменению электрических и магнитных свойств вещества.

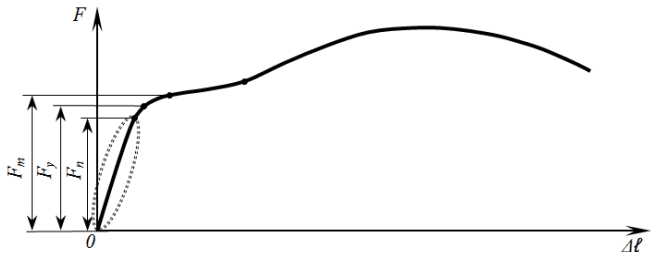


Рис. 1. Диаграмма растяжения

Рассмотрение этих вопросов и поиск ответов на них может быть организовано в рамках вариативной самостоятельной работы обучающихся. Стоит отметить, что вариативная самостоятельная работа дает возможность не только углубленного изучения материала, но и позволяет сделать процесс обучения личностно ориентированным. Подбор заданий самостоятельной работы с учетом уровня подготовленности обучающего и областью его профессиональных интересов позволяет создать условия для формирования общепрофессиональных компетенций, связанных с решением инженерных задач и разработкой физических и математических моделей исследуемых процессов. Содержание таких заданий должно отражать направление подготовки будущего специалиста, представлять собой научное исследование, которое должно носить завершенный характер и включать не только качественную, но и количественную оценку явления. Так, для обучающихся по машиностроительным специальностям в качестве исследовательского задания может быть предложено по результатам лабораторных исследований деформации конструкционных материалов, применяемых в авиастроении (которые обучающийся может получить самостоятельно), рассчитать не только модуль Юнга, но и определить упругую и пластическую деформацию (их долю в полной деформации), оценить изменение расстояния между атомами при растяжении образца, а также объяснить механизм изменения свойств материала в процессе исследования. Стоит отметить, что для успешного решения задания обучающемуся предстоит провести полноценное исследование, начиная с постановки проблемы, включая решение качественной (построение физической модели явления), количественной задачи (расчет искомых величин) и заканчивая определением границ применимости разработанных моделей и обобщением результатов всей работы. Логически выстроенная цепь последовательных действий, подкрепленная достоверным результатом исследования, должна стать свидетельством сформированности у обучающегося физического мышления и культуры проведения физического эксперимента [8; 9].

На начальном этапе исследования обучающийся, проанализировав полученную экспериментально зависимость удлинения от растягивающей силы и исследуемый образец, должен прийти к выводу, что на участке пропорциональности (на котором возникает упругая деформация, продолжающаяся сохраняться при дальнейшем растяжении) механизмом возникновения деформации является

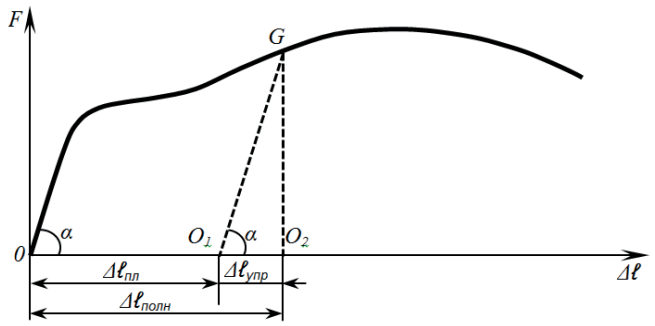


Рис. 2. Зависимость удлинения от растягивающей силы

изменение межатомного расстояния. Этот механизм сохранятся вплоть до возникновения пластических деформаций.

Следующий вопрос, который должен возникнуть, – что происходит с образцом, когда растягивающая сила прекращает свое действие? А именно то, что пластическая деформация, в отличие от упругой, сохраняется. Т.е. когда растягивающая сила снимается, удлинение, возникшее на участке пропорциональности, уходит (по закону Гука), а пластическая деформация остается. Таким образом, чтобы определить модуль Юнга, количественно упругую и пластическую деформации, можно воспользоваться диаграммой.

$$E = tg\alpha$$

Для оценки расстояния между атомами при упругой деформации логичным будет рассмотреть зависимость потенциальной энергии атомов от расстояния между ними.

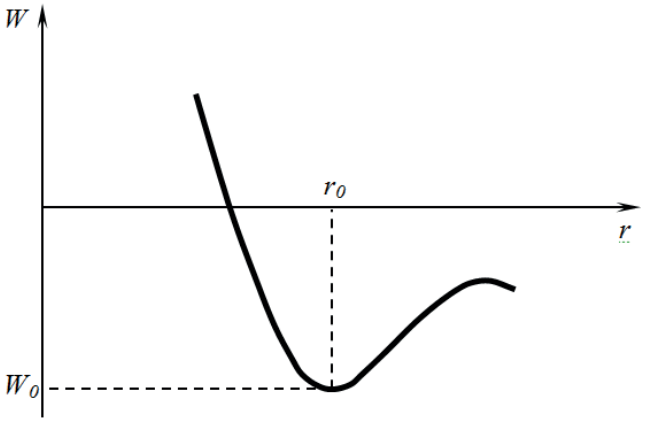


Рис. 3. Зависимость потенциальной энергии атомов от расстояния между ними

Анализ аппроксимированной функции потенциальной энергии

$$W = W_0 + \frac{1}{2}\beta(\Delta r)^2 - \frac{1}{3}g(\Delta r)^3$$

приведет к выводу, что упругая деформация соответствует части кривой вблизи «дна» потенциальной ямы, когда зависимость *W(r)* является квадратичной, а *Δr* мало.

В случае, когда *Δr* сравнимо с r_0 – деформация будет пластичной, и после снятия растягивающей силы будет наблюдаться остаточная деформация.

Для установления механизма пластической деформации следует обратить внимание на изменение формы образца, что свидетельствует о деформации сдвига атомных слоев относительно друг друга (это очевидно у материалов с явно выраженной площадкой текучести).

В продолжение исследовательской работы обучающимся может быть предложено с помощью программного пакета System Identification, которая является приложением Matlab, построить математическую модель, описывающую рассмотренные процессы. Для каждого из участков диаграммы, полученной экспериментально, могут быть подобраны уравнения и определены константы, которые будут аналитически описывать процесс.

Стоит отметить, что сегодня использование компьютерного моделирования является обязательной составляющей исследовательского процесса. Перенося на логическую машину вычислительную часть научного поиска, исследователь может полностью сконцентрироваться на процессе поиска объяснений и построения физической модели явления. Таким образом, вычислительная физика стала неотъемлемым дополнением к экспериментальной и теоретической физике, позволяющим исследователю прогнозировать и открывать новые явления, закономерности, теории.

Развитие у обучающихся интереса к науке, формирование стиля научного мышления надлежит быть приоритетной задачей обучения физике. Постановка и решение исследовательских задач в процессе обучения должно стать отличительной чертой современного инженерного образования, а изречение Э. Канта о том, что «физика – это не опытное исследование природы, а исследование ради опыта» сегодня как никогда отражает проблему постановки исследовательского обучения физике.

Библиографический список

1. Самарский А.А. *Неизбежность новой методологии*. Москва: «Коммунист», 1989; № 1: 84 – 92.
2. Самарский А.А., Михайлов А.П. *Математическое моделирование*. Москва, 1997.
3. Кондратьев А.С. Физика как учебный предмет в третьем тысячелетии. *Физика в школе и вузе*. Санкт-Петербург, 2001.
4. Кондратьев А.С. Современные тенденции развития физического образования. *Тезисы докладов Международной научно-методической конференции ФССО-95*. Петрозаводск, 1995.

5. Кондратьев А.С. Физическое образование как учебная модель науки. *Тезисы докладов Международной конференции ФССО-97*. Волгоград, 1991.
6. Шарипов Ф.В. Технология исследовательского обучения. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 5-3: 371 – 374.
7. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Томск: Издательство Томского университета «Барс», 1997.
8. Антифеева Е.Л., Ханин С.Д., Ходанович А.И. Физическое образование и проблема развития физического понимания. *Тезисы докладов Международной конференции ФССО-2003.* Санкт-Петербург, 2003.
9. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г., Фомичева Е.Е. Физическое моделирование и формирование навыков исследовательской деятельности обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 219 – 220.

References

1. Samarskij A.A. *Neizbezhnost' novoj metodologii*. Moskva: «Kommunist», 1989; № 1: 84 – 92.
2. Samarskij A.A., Mihajlov A.P. *Matematicheskoe modelirovanie*. Moskva, 1997.
3. Kondrat'ev A.S. Fizika kak uchebnyj predmet v tret'em tysyacheletii. *Fizika v shkole i vuze*. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Kondrat'ev A.S. Sovremennye tendencii razvitiya fizicheskogo obrazovaniya. *Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii FSSO-95*. Petrozavodsk, 1995.
5. Kondrat'ev A.S. Fizicheskoe obrazovanie kak uchebnaya model' nauki. *Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj konferencii FSSO-97*. Volgograd, 1991.
6. Sharipov F.V. Tehnologiya issledovatel'skogo obucheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 5-3: 371 – 374.
7. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta «Bars», 1997.
8. Antifeeva E.L., Hanin S.D., Hodanovich A.I. Fizicheskoe obrazovanie i problema razvitiya fizicheskogo ponimaniya. *Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj konferencii FSSO-2003.* Sankt-Peterburg, 2003.
9. Antifeeva E.L., Petrova D.G., Fomicheva E.E. Fizicheskoe modelirovanie i formirovanie navykov issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 219 – 220.

Статья поступила в редакцию 06.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-140-143

***Biryukova N.V.**, senior teacher, FGBOU VO State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biriukova@bk.ru*

PROJECT METHOD AS A METHOD OF INCREASING MOTIVATION TO STUDY NON-PROFILE SUBJECTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS. The article discusses the application of the project method of teaching mathematics to university students. The need to apply this method is due to the low motivation of students to study non-core subjects. The article examines the role of the method of projects for increasing the cognitive interest in a non-core subject, the formation of a value-semantic attitude to the learning process, the development of research experience, and the stimulation of students' subjectivity. The work presents examples of implemented educational projects in mathematics, describes the stages of organizing the project activities of students, and draws conclusions about the need to use this method as an effective means of increasing students' motivation for independent and meaningful mastering of mathematics.

Key words: **project method, motivation, mathematics, training, professional activity.**

***Н.В. Бирюкова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: n.biriukova@bk.ru*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ НЕПРОФИЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается применение проектного метода обучения математике студентов вуза. Необходимость применения данного метода обусловлена низкой мотивацией студентов к изучению непрофильных предметов. В статье исследуется роль проектного метода для повышения познавательного интереса к непрофильному предмету, формирования ценностно-смыслового отношения к процессу обучения, стимулирования субъективности студентов, развития навыков исследовательской деятельности. В работе представлены примеры реализованных учебных проектов по математике, описаны этапы организации проектной деятельности учащихся, сделаны выводы о необходимости использования метода проектов как эффективного средства повышения мотивации студентов к самостоятельному и осмысленному изучению непрофильного предмета.

Ключевые слова: **метод проектов, мотивация, математика, обучение, профессиональная деятельность.**

Задача каждого вуза – подготовить квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, обладающего целым набором профессиональных компетенций, социально мобильного, умеющего самостоятельно действовать в различных ситуациях и решать нестандартные задачи [1].

Необходимым условием эффективного обучения студентов высшей школы является использование в учебном процессе современных методов обучения, одним из которых является зарекомендовавший себя метод проектов, разработанный американским лингвистом Джоном Дьюи, содержащий в своей основе методы поиска и исследования. Проектный метод обучения направлен на развитие способности студентов к самостоятельной теоретической и экспериментальной работе, умений ставить и решать проблемы, делать выводы; ориентирован на работу в сотрудничестве [2].

Суть и специфика проектного метода достаточно хорошо изучена и подробно описана в работах многих педагогов-исследователей современности [3; 4; 5].

Проблема качества знаний существует в различных предметных областях, но наиболее заметна при обучении в вузах непрофильным дисциплинам, так как зачастую студенты не осознают целей изучения в вузе таких предметов, не видят их практического применения в будущей профессии и поэтому не особо заинтересованы в их успешном изучении. В то время как устойчивый познавательный интерес студентов, их мотивация – один из критериев эффективности процесса обучения в вузе, а также условие, обеспечивающее качество знаний по предмету.

В последние два десятилетия проблема учебной мотивации студентов стала темой исследования многих ученых, предложивших свои способы решения проблемы, среди них следующие: контроль знаний (И.О. Каменева, 2009); психологические средства (Т.А. Кононова, 2006); электронные учебники (М.С. Татаринова, И.Б. Эмомов, 2013) и многие другие.

Одним из способов повышения мотивации студентов к более осмысленному изучению непрофильных предметов мог бы стать проектный метод обучения, направленный на развитие личности студента, где важен не конечный результат, а сам процесс получения знаний; где обучающийся становится полноправным участником образовательного процесса и ведёт активную познавательную деятельность.

С позиций контекстного подхода к обучению метод проектов является одной из форм организации квазипрофессиональной деятельности студентов, направленный на стимулирование субъектности студента, реализацию самопобуждаемой и самоорганизуемой деятельности по изучению учебного материала [7].

Рассмотрим примеры использования метода проектов на занятиях по математике. Проекты «Практическое применение треугольника Рёло» и «Применение графов к решению прикладных задач» были разработаны и реализованы студентами аграрных направлений подготовки ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья.

Раздел геометрии, изучающий геометрические фигуры и их свойства, как показывает практика, не вызывает особого интереса у учащихся, и поэтому в качестве эксперимента для повышения мотивации к изучению раздела студентам был предложен проект «Практическое применение треугольника Рёло». Проект был призван продемонстрировать практическую значимость геометрии в повседневной жизни.

При ведении работы над проектом преподаватель решает следующие задачи:

1) обучить студентов планированию (определить цель, выработать план достижения цели, создать рабочие группы по 2 – 3 человека, распределить обязанности, определить сроки);

2) раскрыть назначение и специфику изучения геометрии; сформировать умения выделять причинно-следственные связи, структурировать информацию,

аргументировать свои выводы, обеспечить эмоциональную привлекательность учебного материала; насытить содержание предмета контекстами социально значимой деятельности;

3) формировать навыки работы в команде и самостоятельно, воспитывать ответственное отношение к учебе.

Работа студентов по реализации проекта включила в себя:

1) постановку проблемы, которая состояла в том, что студенты не были ранее знакомы с такой геометрической фигурой, как треугольник Рёло [8], и не знали, где он используется;

2) формулировку цели проекта – поиск материалов, демонстрирующих практическое применение треугольника Рёло. Задачами проекта стало изучение теории, поиск примеров использования треугольника Рёло в архитектуре, живописи, музыке, дизайне, машиностроении; подготовка презентации;

3) составление плана работы, основными пунктами которого стало изучение теоретического материала, сбор наглядных пособий, обобщение полученных данных;

4) мероприятия по реализации проекта;

5) результат – формой отчета по проекту является публикация.

Результатами проектной деятельности студентов стало получение наглядных материалов по практическому применению треугольника Рёло, представленных в таблице 1.

Реализация данного проекта способствовала развитию у студентов познавательного интереса к предмету, мотивировала на дальнейшее изучение тем аналитической геометрии. В ходе работы над проектом студенты учились работать самостоятельно, в команде, оценивать результаты своих трудов. Этап самооценки достаточно важен. Участникам проекта была предоставлена возможность оценивать сначала самих себя, отмечать, что удалось сделать хорошо и что из запланированного не удалось, поделиться своими эмоциями, переживаниями, опытом работы над проектом.

Проект «Применение графов к решению прикладных задач» был направлен на реализацию межпредметных связей математики со смежными дисциплинами направления. Предметом изучения стало практическое применение теории графов. Раздел дискретной математики, изучающий теорию графов, имеет широкое применение в различных областях знаний, в том числе и сельском хозяйстве. Данный проект был призван расширить знания студентов из области математики, показать междисциплинарные связи математики с другими науками, активизировать творческую и познавательную инициативы студентов, способствовать целенаправленному сознательному изучению предмета.

Студенты работали над проектом в течение месяца, по 2 – 3 человека в группе.

Этапы реализации проекта «Применение графов к решению прикладных задач»:

1) постановка проблемы в виде нерешенной задачи прикладного характера [9];

2) формулировка цели – изучение принципов решения задач посредством графов и составление собственных задач;

3) планирование основных этапов работы над проектом. Подготовительным этапом стало изучение основных понятий теории графов и их основных характеристик, сферы применения теории графов. Практический этап состоял в решении задач прикладного характера с применением графов. Рефлексивно-оценочный этап предполагал анализ, интерпретацию, оценку полученных результатов;

5) реализация запланированных этапов и презентация итогов работы.

При работе над данным проектом студентам удалось самостоятельно изучить основные понятия темы, выяснить особенности применения теории графов в других науках (биология, информатика), разобрать принципы решения логических, транспортных и других задач с помощью графов, составить и решить собственные задачи с применением графов. Поскольку экспериментальную группу составляли студенты аграрного профиля, то особое значение приобрели разработанные задачи прикладного характера из сельскохозяйственной практики.

Проект «Практическое применение треугольника Рёло» затронул студентов с разным уровнем математической подготовки. У студентов с низким уровнем знаний проявляется ситуативный интерес к предмету, при наличии интересных им ситуаций возрастает познавательная активность. Более уверенные в своих силах и знаниях студенты проявляют устойчивый интерес к решению поставленных задач, наиболее активны в их решении. Представители с высоким уровнем подготовки по предмету самостоятельны и инициативны, проявляют творческий подход к выполнению заданий.

В таблице 2 представлен пример решения прикладной задачи с построением графа.

Таблица 1

Практическое применение треугольника Рёло

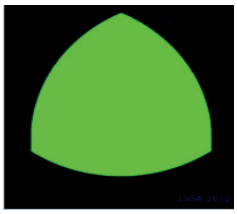
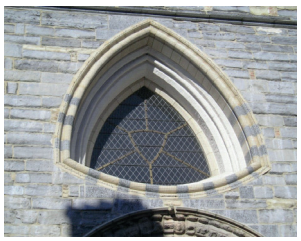
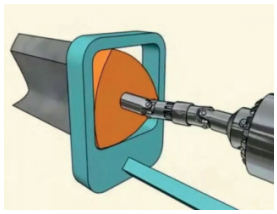
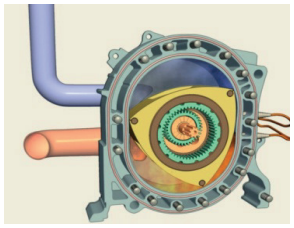
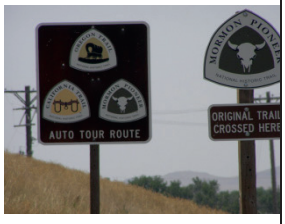
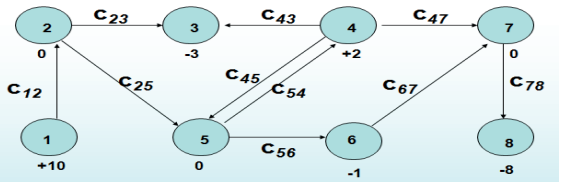
 Соответствие зеленого цвета форме треугольника (И. Иттен)	 Медиатор для игры на музыкальных инструментах	 Башня в форме треугольника, г. Кёльн	 Окна зданий в форме треугольника Рёло
 Крышка канализационного люка	 Грейферный механизм кинопроекторов	 Сверло Уаттса для сверления квадратных отверстий	 Ротор в двигателе автомобиля
 Карта мира Леонардо Да Винчи, 1514 г.	 Треугольник Рёло как элемент дизайна	 Велосипед на «треугольных колёсах»	 Каток для перемещения грузов

Таблица 2

Применение графов к решению прикладных задач

Этапы решения задачи	Презентация
Постановка задачи	**Условие задачи** Агрохолдинг имеет восемь складов, на которых хранятся все имеющиеся запасы зерновой продукции. Перед началом посевной компании решено перераспределить часть запасов зерна между складами в соответствии с объемами посевов в районах их размещения. Требуется разработать план перевозок зерна между складами, который позволит при минимальных транспортных затратах создать на каждом складе необходимый запас продукции.
Построение графа с учётом исходных данных	**Транспортная задача в графах**  c_{12}=3, c_{23}=7, c_{25}=3, c_{43}=6, c_{45}=4, c_{47}=5, c_{54}=5, c_{56}=3, c_{67}=5, c_{78}=2.
Решение задачи в Microsoft Excel	**План перевозок товара между складами** Потребители Поставщики | Предложение | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 Спрос: 12 | 3 | 12 | 12 | 12 | 12 | 8 1 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 2 | 12 | 2 | 3 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 4 | 14 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 2 | 0 5 | 12 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 0 | 0 6 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 0 7 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 Сумма | 71 | 12 | 3 | 12 | 12 | 12 | 12 | 8 Стоимость перевозок, у. е. | 149
Ответ, интерпретация результата	**оптимальный план перевозок зерна:** -с 1 склада 3 тонны транзитом через 2 склад отправлен на склад 3, который является истинным пунктом назначения; -С 1 склада 7 тонн транзитом через склады 2 и 5 отправлено на склад 6, где 1 тонна используется для пополнения запаса на этом складе; - с 6 склада 6 тонн транзитом через склад 7 отправлен на склад 8, который также является истинным пунктом назначения; - со склада 4 избыток товара в количестве 4 тонн отправлен на склад 8 транзитом через склад 7. Стоимость перевозок при этом минимальна и составляет 149 условных денежных единиц.

Таким образом, проектный метод обучения повышает мотивацию студентов к изучению математики, увеличивает познавательный интерес к предмету, способствует развитию исследовательских способностей, позволяет сделать учебную деятельность студентов более осмысленной и продуктивной. Метод проектов позволяет студентам погрузиться в контролируемое общение, оперировать понятиями разного масштаба, решать выявленные проблемы, проводить интерпретацию текстов, искать ошибки; приводит к активной мыслительной и практической деятельности, активизирует творческое мышление студентов и стимулирует процессы смыслообразования.

Библиографический список

1. Барзунова Т.В., Мартынович Н.Н. Метод проектов как педагогическая технология и способ повышения качества образования при реализации компетентностного подхода. *Система менеджмента качества: опыт и перспективы.* 2016; № 5: 160 – 163.
2. Усачёва Т.Л. Метод проектов как инновационная педагогическая технология. *Языковой дискурс в социальной практике:* сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016: 260 – 261.
3. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация*. Москва: Академия, 2001.

4. Александрова У.В. Метод проекта – метод для успеха. *Новая наука: Теоретический и практический взгляд.* 2016; № 3-2 (69): 35 – 37.
5. *Метод проектов:* научно-методический сборник. Под редакцией М.А. Гусаковского. Минск: Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы, 2003: 240.
6. Рубцова И.А. *Оптимизация учебной деятельности старшеклассников лицея при изучении базовых общеобразовательных предметов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
7. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования:* монография. Москва: Логос; 2011.
8. Грибкова Ю.В., Кашинцева О.А., Сарычева И.А. Метод проектов как средство повышения эффективности обучения математике в вузе. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018; № 1 (82): 115 – 121.
9. Крашанина Н.В., Бирюкова Н.В. *Треугольник Рёло. Актуальные вопросы науки и хозяйства: новые вызовы и решения*: сборник материалов LIII Международной студенческой научно-практической конференции. Тюмень, 2019: 345 – 350.

References

1. Barzunova T.V., Martynovich N.N. Metod proektov kak pedagogicheskaya tehnologiya i sposob povysheniya kachestva obrazovaniya pri realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy.* 2016; №: 160 – 163.
2. Usacheva T.L. Metod proektov kak innovacionnaya pedagogicheskaya tehnologiya. *Yazykovoj diskurs v social'noj praktike:* sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 260 – 261.
3. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya*. Moskva: Akademiya, 2001.
4. Aleksandrova U.V. Metod proekta – metod dlya uspeha. *Novaya nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzglyad.* 2016; № 3-2 (69): 35 – 37.
5. *Metod proektov:* nauchno-metodicheskij sbornik. Pod redakciej M.A. Gusakovskogo. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet. Centr problem razvitiya obrazovaniya. Respublikanskij institut vysshej shkoly, 2003: 240.
6. Rubcova I.A. *Optimizaciya uchebnoj deyatel'nosti starsheklassnikov liceya pri izuchenii bazovyh obscheobrazovatel'nyh predmetov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
7. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya:* monografiya. Moskva: Logos; 2011.
8. Gribkova Yu.V., Kashinceva O.A., Sarycheva I.A. Metod proektov kak sredstvo povysheniya `effektivnosti obucheniya matematike v vuze. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 1 (82): 115 – 121.
9. Krashanina N.V., Biryukova N.V. *Treugol'nik Relo. Aktual'nye voprosy nauki i hozyajstva: novye vyzovy i resheniya*: sbornik materialov LIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen', 2019: 345 – 350.

Статья поступила в редакцию 16.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-143-145

***Vartanian A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: aram_v@bk.ru*

PROBLEMS AND PROSPECTS OF STUDYING THE COURSE "BASICS OF PROJECT ACTIVITY". The objective of the work is to study problems and prospects of studying the course "Basics of project activity" by students of pedagogical education. Use of design as a method of learning, motivation of creative activity, development of project thinking of students. Analysis of the formation of key competencies of future teachers through design and research activities, interest in the conscious application of the project approach in the organization of the learning process, as an integrative didactic means of development, training and education of schoolchildren. The formation of universal educational actions, through algorithms for the development and management of the project, as a requirement of a modern approach to education. Research methodology is an analysis of scientific literature on the given problem, as well as practical national experience.

Key words: **pedagogical education, project activities, projects, methods, development, education.**

***А.С. Вартанян**, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: aram_v@bk.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Цель представленной работы – исследование проблем и перспектив изучения студентами педагогического образования курса «Основы проектной деятельности». Использование проектирования как метода обучения, мотивации творческой активности, развития проектного мышления студентов. Анализ формирования ключевых компетенций будущих педагогов через проектно-исследовательскую деятельность, интереса к сознательному применению проектного подхода в организации процесса обучения как интегративного дидактического средства развития, обучения и воспитания школьников. Формирование универсальных учебных действий через алгоритмы разработки и управления проектом как требование современного подхода к образованию. Методология исследования – анализ научной литературы по заданной проблеме, а также практического отечественного опыта.

Ключевые слова: **педагогическое образование, проектная деятельность, проекты, методика, развитие, образование.**

Многие российские эксперты убеждены, что современные студенты педагогических направлений уделяют недостаточно внимания такой образовательной программе, как «Основы проектной деятельности». Данная дисциплина особенно популярна в странах Европы, Америки, и для записи на нее требуется, как правило, длительная теоретическая подготовка. Основы проектной деятельности относятся как к менеджменту, так и к маркетингу. Однако в рамках педагогического высшего образования основы проектной деятельности на 80% являются прикладной дисциплиной. Речь идет о математике, физике, химии и экономике как основных направлениях подготовки в рамках самостоятельной проектной деятельности [1].

Рассмотрим проблематику изучения основ проектной деятельности. Так, Московский педагогический университет занимает лидирующие позиции в плане подготовки специалистов в области проектной деятельности. Проблемы и перспективы выявляются в ходе работы кружков и дополнительных курсов при математическом и ряде иных факультетов. Проблема заключается в трудности выбора метода проектов как способа достижения дидактической цели. Также с ней тесно связана скорость разработки проблемы и механизмы ее внедрения в бизнес-проект.

Важной составляющей проблемы дидактики является способность приобретать знания. При этом с точки зрения педагогической технологии проблема заключается в комплексе исследований творческого подхода и способности находить собственный путь.

Таким образом, рассматриваемая проблематика носит практический характер, хотя в рамках студенческого кружка в университете преподаватель занимается разработкой, координированием, экспертной оценкой и консультированием на всех стадиях продвижения проекта [2].

Скорость приобретения и аппликации познавательных навыков зависит от информационного пространства, а также от уровня развития критического и творческого мышления студента старших курсов. В МПГУ на сегодняшний день работает не менее 20 подобных кружковых проектов, в большинстве случаев с техническим уклоном, при этом встречаются также и с гуманитарным.

Прагматическая педагогика Джона Дьюи напрямую связана с концепцией основ проектной деятельности и выражается в следующих категориях:

1. Временной фактор.
2. Уникальность внедренного продукта либо услуги.
3. Разработка спецификаций [3].

По мнению Михаила Бергера, научного руководителя кафедры прикладного исследования лингвистики, российский педагогический опыт студентов МПГУ во многом уникален, он выражается в его декомпозиции и многомерности. Отметим, что в европейских и американских вузах, особенно в Сорбонне, проектная деятельность активно используется в области лингвистики, филологии и международных отношений [4].

Педагогика и проектная деятельность – понятия в современных условиях очень тесно связанные.

Прежде всего, курс «Основы проектной деятельности» направлен на формирование способности создавать (проектировать) конечный образовательный продукт.

Студенты педагогических вузов создают печатный иллюстрированный продукт, – это уже один шаг к исследованию и расширению знаний об основах проектной деятельности. При этом проблемы общей лингвистики в педагогическом вузе могут быть эффективно решены за счет внедрения курса «Основы проектной деятельности», начиная с третьего года обучения. Данный курс дополняет ранее полученные знания, способствует ускорению исследования и приобщает к научной деятельности с точки зрения ее практического аспекта.

Таким образом, студенты педагогических направлений подготовки, пройдя вышеупомянутый спецкурс, уже к 4-му курсу пригодны к решению проблем педагогического мастерства. Эта задача может быть решена при помощи различных форм организации занятий со студентами, в том числе самостоятельной работы над проектом. Самостоятельная работа требует от студента планирования, высокого уровня мотивации и ответственности, объективной оценки результата своего труда. Поэтому самостоятельное освоение курса «Основы проектной деятельности» вне тематических очных занятий, с организацией обучающего процесса преподавателем не всегда эффективно. Также малопригоден для эффективного решения проблемы и дистанционный формат. В действительности, сложившаяся эпидемиологическая обстановка не способствует в педагогических вузах плодотворному решению проблем курса «Основы проектной деятельности».

Анализ работы вузов по проектной деятельности позволил выделить следующие проблемы: нехватка учебно-методических пособий, невозможность обучаться в очном формате, отсутствие связей с другими образовательными структурами, Все это создает предпосылки для пересмотра перспектив изучения курса. Иными словами, студенты-педагоги сегодня применяют знания основ проектной деятельности на практике за счет создания программных и методических проектов исследования своей научной сферы. При этом можно выделить следующие перспективы:

1. Создание четкого и заранее продуманного плана.
2. Минимизация рисков и отклонений от плана.
3. Способность управлять изменениями [5].

Результаты научных педагогических и маркетинговых исследований различаются по критериям. Например, повышение качества получаемых знаний в области филологии, истории и лингвистики за счет программного обеспечения. Данный критерий мы относим к перспективным составляющим, а не виртуальным.

Оптимизация финансовых потоков считается научной составляющей даже в среде педагогического образования, и ее отношение к основам проектной деятельности более чем очевидно. Во-первых, потому что проблемы и перспективы приближают студентов к самостоятельному творчеству, к их способности быстро схватывать получаемую информацию и развивать ментальные описания. Это необходимо как для технических направлений в рамках педагогических университетов, так и гуманитарных направлений подготовки.

Критическое мышление и проектная деятельность не могут существовать друг без друга. В первом случае студент-педагог благодаря получаемым знаниям и умениям критически мыслить выходит на новый уровень профессионализма, он становится более востребованным на международном рынке труда.

По мнению А.И. Шанца, данная модель малоэффективна, и ее концепция может быть пересмотрена в зависимости от специализации студента педагогического университета. Мы согласны с такой точкой зрения, однако лишь отчасти. Например, курс «Основы проектной деятельности» завязан на развитии творческих навыков как совокупности приемов и действий учащихся. При этом контроль деятельности связан с практическим эффектом, выражающимся в возможности представления своего проекта на международном уровне, когда принимают участие старшекурсники педагогических вузов, специализирующихся в разных секторах.

Профессор Е.С. Полат доказывал на примерах из своей образовательной практики, насколько важно для студентов-педагогов проходить обучение в рамках курса «Основы проектной деятельности». При этом он подчеркивал, что большую часть знаний из данной области приобрел, обучаясь в педагогических вузах Франции, Швеции и Нидерландов.

Автор проекта особенно подчеркивал взаимосвязь перспектив изучения российскими студентами в области педагогического образования новых методик и новых приемов ораторского искусства. Иными словами, курс предназначен в большей степени для тех студентов-педагогов, которые хотели бы обучать других людей взаимодействовать с проектной сферой. При этом проект исследования дает возможность развиваться в своей сфере знаний на протяжении всей жизни, так как именно в этой специфике и заложена прагматика проектной деятельности.

Выводы рассмотренной в ходе статьи проблематики разнятся в зависимости от того, о каких дисциплинах и направлениях подготовки мы говорим.

На наш взгляд, основные дидактические задачи педагогами в полной мере рассмотрены. При этом главная цель проектной деятельности заключается в том, чтобы обучающиеся научились мыслить самостоятельно, использовать современные мультимедийные ресурсы для более эффективного развития мыслительных возможностей. Именно на данном концепте завязана вся система знаний, получаемая будущими педагогами во время обучения на курсе. Однако в зависимости от области специализации применяются разные методические подходы, которые помогают студентам более детально и глубоко понимать свою сферу профессиональной подготовки.

Например, будущие учителя математики больше уделяют внимания практической направленности, чем теоретической. Соответственно, больше академических часов такие студенты тратят на решение поставленных задач и заставляют своих учеников более детально подходить к решению аналитических заданий, то есть речь идёт о задачах на развитие аналитической сферы мозга.

Напротив, студенты-гуманитарии, которые учатся на профессиональных курсах, связанных с методами проектов, практически не участвуют в методике разработки технологии решения проблемных образовательных ситуаций. Иными словами, их будущие ученики по некоторым позициям не смогут использовать весь спектр приемов в заданной последовательности, оформленной в виде конечного продукта. Речь в данном случае идёт о литературном поприще, исторических системных знаниях, искусстве, культуре и других направлениях применения основ проектной деятельности.

Выше мы много говорили о том, какие методики существуют в западных странах, связанные с образовательными стандартами и формированием у учеников средних школ нового, более независимого типа мышления. Именно от этой позиции и стоит отталкиваться в применении необходимых образовательных программ в российских школах. И студенты педагогических образовательных программ должны это понимать и применять на практике во время работы в средней школе. Мы предлагаем принимать во внимание следующие пути формирования конечного продукта в соответствии с методами проектов:

1. Мотивировать учеников ориентироваться в информационном пространстве.
2. Применять стандарты второго поколения.
3. Формировать у учеников способность к внедрению новых ключевых компетенций. Речь идёт о разного рода рефлексивных и поисковых умениях, в том числе и навыках работы в сотрудничестве с коллективом старшеклассников, развивая при этом у них презентационные и коммуникативные умения.

Анализ информации из дополнительной литературы, а также из энциклопедии и Интернета даёт возможность учащимся перейти на новый уровень образовательной программы, и всё это на базе знаний основ проектной деятельности в российской школе.

Таким образом, мы не рекомендуем повсеместно слепо внедрять ведущие европейские технологии с целью повышения эффективности обучения учащихся и увеличения их скорости освоения материалов.

Умения и навыки, приобретенные студентами-педагогами по результатам прохождения курса «Основы проектной деятельности», особенно востребованы в специализированных школах с углублением изучения предметов. Такие методические приемы создают предпосылки для победы в олимпиадах по гуманитарным и техническим предметам, а также закладывают качественные знания для обучения в специализированных вузах.

Связь полученных знаний с работой с учениками в школе также прослеживается с точки зрения педагогики. То есть настоящий студент педагогического университета обязан быть также и детским психологом, логопедом, ответственным за нравственное воспитание детей. Полученные знания применяются в купе с хорошей методической базой, а сама методика подачи учебного материала должна отвечать требованиям времени.

Студенты педагогических образовательных программ должны уметь также создавать проекты на базе индивидуальных и групповых особенностей проведения занятия в школе. Как правило, администрация университета особенно щепетильно подходит к решению этого вопроса, о чем свидетельствуют российские образовательные форумы. Хотя разработанные Е.С. Полатом более 20 лет назад методические рекомендации по работе с учениками не всегда применимы в рамках современных программ даже в условиях исследования дидактических проектов.

В рамках нашего исследования мы рассмотрели все существующие методы касательно повышения эффективности обучения в российской школе на базе знаний будущих студентов-педагогов, ведь именно они являются локомотивом развития образования. Критерии оценки полученных знаний различны, так как российская практика основ проектной деятельности уникальна. Она вобрала в себя лучшее, что может предложить сегодня американская, европейская и восточная образовательная системы, вместе взятые.

При этом активно применяется исконно русский колорит в подаче материала. Студенты педагогических образовательных услуг чаще всего новаторы. Статус метода проектов зависит как раз от того, что нового и познавательного может принести в школу студент педагогического университета, а также чему он научит детей. В любом случае способность синтезировать получаемые знания – это более важная часть процессов образовательной деятельности на базе курса основ проектной деятельности в России.

Таким образом, в процессе изучения проблемы проектной деятельности нами определены следующие перспективные направления по ее использованию в профессиональной подготовке будущих педагогов:

– реально практический подход к мотивации студентов на более результативное и качественное понимание курса, организацию самостоятельной работы;
– получение практического опыта через проектные пробы;
– формирование у студентов способности к внедрению новых ключевых компетенций;
– соответствие инновационному развитию педагогической сферы.

Считаем введение в профессиональную образовательную программу дисциплины «Основы проектной деятельности» перспективным направлением. Это позволит успешно решать задачи подготовки педагогических кадров на основе инновационного компонента. Проекты, разработанные студентами-педагогами, могут применяться как форма учебной работы и как инновационное средство оценки результатов деятельности.

Библиографический список

1. Заир-Бек Е.С. *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
2. Васильева В.Д. *Формирование проектной культуры инженера в условиях высшей школы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2013.
3. Филимонюк Л.А. *Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки.* Диссертация .... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2018.
4. Веселова Ю.В. *Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2017.
5. Ческидова О.А. *Формирование проектной культуры учащихся общеобразовательных школ на занятиях изобразительным искусством*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2018.

References

1. Zair-Bek E.S. *Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
2. Vasil'eva V.D. *Formirovanie proektnoj kul'tury inzhenera v usloviyah vysshej shkoly*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
3. Filimonyuk L.A. *Formirovanie proektnoj kul'tury pedagoga v processe professional'noj podgotovki.* Dissertaciya .... doktora pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2018.
4. Veselova Yu.V. *Stanovlenie proektnoj kul'tury studentov v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo kolledzha*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2017.
5. Cheskidova O.A. *Formirovanie proektnoj kul'tury uchaschihsya obscheobrazovatel'nyh shkol na zanyatiyah izobrazitel'nym iskusstvom*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 379.8.092 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-145-148

***Vinokurov A.A.**, postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia); senior lecturer, Department of Folk Art Culture (Smolensk, Russia), E-mail: alvinocurov@yandex.ru*

SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT "SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF WOMEN WORKERS OF LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES" IN THE FIELD OF THEORY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY. The article justifies the introduction of the concept of "socio-cultural activity of women workers of local self-government bodies" in the conceptual and categorical apparatus of the theory of socio-cultural activity. For this purpose, a procedure of semantization (disclosure of meaning) is used, showing the scope and content of the concept, facilitating its perception and understanding by specialists. The synthesis of significant signs of the semantic structure of the concept demonstrates that the socio-cultural activity of employees of local self-government bodies is the subjective activity of women – heads of municipalities, their deputies and specialists, aimed at transforming the conditions of the socio-cultural sphere of settlements, creating new social structures, unions; influencing the formation of its own active life position, self-development and self-realization; characterization of lifestyle and social adaptation of personality. The introduction of the concept of "socio-cultural activity of women workers of local self-government bodies" into the conceptual and categorical apparatus of research ensures the unity of the language of the problem field of the theory of socio-cultural activity, opens a list of conceptual means of a new scientific discourse of the theory of socio-cultural activity – research of professional groups of employees of local self-government bodies.

Key words: **semantization, socio-cultural activity, women, local self-government, theory of socio-cultural activity.**

***А.А. Винокуров,** соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Москва; ст. преп. ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», г. Смоленск, E-mail: alvinocurov@yandex.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АКТИВНОСТЬ ЖЕНЩИН – РАБОТНИЦ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ» В ПОЛЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается введение понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» в понятийно-категориальный аппарат теории социально-культурной деятельности. С этой целью используется процедура семантизации (раскрытия значения), показывающая объём и содержание понятия, облегчающая его восприятие и понимание специалистами. Синтез существенных признаков семантической структуры рассматриваемого понятия демонстрирует, что социально-культурная активность работниц органов местного самоуправления – это субъектная активность женщин – глав муниципальных образований, их заместителей и специалистов, направленная на преобразование условий социально-культурной сферы поселений, создание новых социальных структур, союзов; оказывающая влияние на формирование собственной активной жизненной позиции, саморазвитие и самореализацию; характеристика образа жизни и социальной адаптированности личности. Введения понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» в понятийно-категориальный аппарат исследований обеспечивает единство языка проблемного поля теории социально-культурной активности, открывает перечень понятийных средств нового научного дискурса теории социально-культурной деятельности – исследований профессиональных групп работников органов местного самоуправления.

Ключевые слова: **семантизация, социально-культурная активность, женщины, местное самоуправление, теория социально-культурной деятельности.**

Актуальность исследования. Институализация теории социально-культурной деятельности сопровождается введением новых понятий. Каждое из них « … обретает своё реальное мыслительно-речевое бытие лишь в развёртывании определений, в суждениях, в том состоянии, в котором находится теория социально-культурной деятельности» [1, с. 9].

Введение понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» в понятийно-категориальный аппарат теории социально-культурной деятельности демонстрирует современный уровень разработанности феномена субъектной активности женщин в проблемном поле науки, открывает перечень понятийных средств нового научного дискурса теории социально-культурной деятельности – исследований профессиональных групп работников органов местного самоуправления.

Семантический анализ понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» показывает его объём и содержание, даёт возможность проследить специфику зафиксированных в нём явлений.

Цель исследования – определить совокупность отличительных признаков понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления».

Метод исследования – процедура семантизации, включающая раскрытие, описание и осмысление значения понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» [2].

Результаты исследования

Основным признаком понятия является «социально-культурная активность». В литературе встречается несколько определений социально-культурной активности.

В теории социально-культурной деятельности она рассматривается как разновидность социальной активности личности в культурной среде [3].

В философии социальная активность понимается как всеобщая форма и способ взаимодействия человека с социальным окружением.

В социологии социальная активность – это сознательная, целенаправленная деятельность человека по преобразованию социально-культурных условий и формированию качеств собственной личности, характеризующих степень реализации и развития социальных возможностей человека, его активной жизненной позиции.

В психологии социально-культурная активность определяется как субъектная активность в сфере социально-культурной деятельности и рассматривается как сложное структурное образование личности, характеризующее степень возможностей человека изменять окружающую действительность в соответствии со своими интересами, потребностями и целями [4].

К дополнительным признакам рассматриваемого понятия относятся «женщины – работницы органов местного самоуправления».

Анализ литературы показывает, что социально-культурная активность женщин на муниципальном уровне социума практически не изучена. Известны лишь единичные работы, рассматривающие социально-культурную деятельность в условиях местного самоуправления [5; 6].

В них авторы показывают возможности реализации органами местного самоуправления государственной культурной политики на муниципальном уровне значимости управления библиотечным обслуживанием, художественным, эстетическим и физическим воспитанием детей в сети детских школ искусств, детских музыкальных школ, музеев, учреждений дополнительного образования; важность развития любительского творчества и досуга взрослых в клубах, парках культуры и кинотеатрах.

Социальные роли, различия в поведении, виды деятельности демонстрируют более высокий уровень социальной активности мужчин, наличие преимуществ в трудоустройстве. Это положение прослеживается в социально-психологической литературе и исследованиях феминизма. Гендерные стереотипы – представления о различных свойствах и качествах мужчин и женщин, неравенстве и дискриминации женщин в отношении труда и образования описали Э. Сюллеро, К. Хорни [7; 8].

Современные исследования общемировых тенденций занятости указывают на активизации процессов вовлечения женщин в ряды наёмной рабочей силы и менеджмента, женщины рассматриваются как категория «недоиспользованных человеческих ресурсов». Появившиеся гендерно ориентированные теории утверждают, что женщины за счёт внимания и заботе о людях обладают лучшими способностями к управлению в организациях по сравнению с мужчинами [9, с. 419 – 421].

В России массовое вовлечение женщин в общественное производство произошло в 30-е годы XX века в связи с индустриализацией страны и потребностью в «рабочих руках». Общественное производство и сейчас стимулирует женщину быть социально активной [10].

Что касается участия женщин в управлении государством, то равные права с мужчинами в этом впервые были признаны в Конвенции о политических правах женщин, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1954 г.

А.А. Акмалова, В.М. Капицын показали, что гендерные роли и стереотипы управленческого труда женщин предпочтительнее в малых социальных группах, при урегулировании конфликтов и проведении переговоров; женщины в большей степени, чем мужчины, заинтересованы в решении социальных проблем на местном уровне; они как матери более устойчивы к социальным девиациям [11].

Из истории зарождения местного самоуправления известно, что впервые правовое оформление самоуправление получило в Древнем Риме в 45 г. до н.э. Самоуправление у древних славян зародилось в связи с появлением общин. Крестьянская община, возникшая на основе общей (общинной) земли, стала первичной социальной общностью. Сход жителей (вече) в городах Новгороде и Пскове считается самой ранней формой самоуправления на Руси. Организация самоуправления на Руси считалась мужским делом.

Общинное самоуправление, а затем всесословное земское и городское самоуправление в России после победы Великой Октябрьской социалистической революции в 1917 г. были заменены системой Советов. Повсеместно создавались женотделы, женщины могли занимать руководящие должности на равных с мужчинами [12].

Сейчас местное самоуправление в России – это деятельность населения и его выборных органов по управлению местными делами.

Работают в органах местного самоуправления Российской Федерации в основном женщины, имеющие педагогическое, сельскохозяйственное и техническое образование. Они занимают более 75% должностей [13].

Для текущего управления в Российской Федерации требуется большое число профессионально подготовленных кадров, в связи с чем на местах наблюдается дефицит муниципальных кадров [14; 15].

Следует заметить, что социальный институт местного самоуправления в Российской Федерации постоянно совершенствуется.

С целью разграничения полномочий и ответственности различных уровней публичной власти, повышения эффективности их работы с населением в 2002 году была объявлена административная реформа; в октябре 2003 года принимается новый федеральный закон № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», начинается период адаптации местного самоуправления к требованиям нового законодательства.

Повышаются требования к образовательному, правовому и социальному статусу работников органов местного самоуправления; ставится задача обеспечения качества жизни населения, создания управленческих условий пространственного и экономического развития территорий.

Декларируется социальный заказ на формирование личности работников системы муниципальной службы, обладающих способностью и готовностью к инновационным преобразованиям социальной действительности на местах.

Для обеспечения профессионализации кадров и поддержания социальной активности работников муниципальной сферы в российских регионах функционирует система образовательных учреждений Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), для выявления лучших социальных практик регионального и местного управления проводится Национальный конкурс, развёрнута методическая деятельность Советов муниципальных образований России.

Однако практика современного периода местного самоуправления в России характеризуется рядом проблем и недостатков организации местного самоуправления. Это, прежде всего, недофинансирование местного самоуправления, дефицит квалифицированных кадров особенно в сельской местности, низкий уровень социальной активности населения [16].

Многие аспекты условий и факторов активизации работников местного самоуправления не изучены.

Синтез существенных признаков семантической структуры понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» даёт нам основание считать, что социально-культурная активность рассматриваемой категории – это субъектная активность социально-профессиональной общности женщин в сфере социально-культурной деятельности: глав муниципальных образований, их заместителей и специалистов.

В.И. Моросанова заметила, что субъектная активность зависит от сформированности способности саморегуляции активности, целеполагания [17].

Автором и другими исследователями научной школы О.А. Конопкина были получены надёжные данные о достижении высоких результатов профессиональной деятельности в зависимости от сформированности осознанной саморегуляции субъектной активности и наличия таких личностных качеств, как надёжность и ответственность. Отсутствие таких качеств является предиктором низкой субъектной активности человека, что важно при отборе претендентов в резерв управленческих кадров.

Профессиональные достижения и самореализация взрослого человека способствуют возрастанию социально-культурной активности у женщин второго периода среднего возраста [18].

Считаем, что в возрастных и половых особенностях различных социально-профессиональных общностей людей содержится большой эвристический потенциал знаний о феномене субъектной активности.

Дополнительные признаки понятия социально-культурной активности содержатся и в культурологии.

Известный российский философ и культуролог М.С. Каган обратил внимание на то, что в процессе социально-культурной деятельности люди создают особый тип социальной реальности – общности, объединения, союзы, организации, советы [19].

Участие в работе Советов муниципальных образований женщин может быть важным признаком, характеризующим понятие «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления», формой объективизации социально-культурной деятельности женщин в регионах, платформой анализа создания инновационных культурных продуктов, освоения, сохранения и распространения ценностей культуры России работницами органов местного самоуправления.

А.Я. Флиер отмечает возрастающее влияние культуры на социальную активность людей. Оно связано с повышением значимости досуга в структуре социальной жизни населения; введением в содержание досуга соматических практик релаксации [20].

Разработки Э.А. Орловой показывают, что для понимания феномена субъектной активности важны не столько результаты активности (социальные институты, структуры, артефакты), сколько процессы формирования, использования, поддержания и изменения социальной активности личности. Они, по мнению автора, составляют повседневную реальность, образ жизни человека и могут быть использованы для выявления признаков устойчивости и изменчивости активности [21].

Структуру образа жизни Э.А. Орлова описывает в виде модусов активности – жизнеобеспечения, социализации, социальная коммуникации, рекреации. Анализ содержания и структуры образа жизни позволяет выявить особенности распределения времени и усилий между модусами активности, определить, каким из них человек отдаёт предпочтение для достижения социальных и индивидуальных целей.

В перспективе использование этой стратегии в изучении особенностей образа жизни женщин – работниц органов местного самоуправления – позволит нам получить обобщающую концептуализацию социальных и культурных процессов сотрудниц на местах; определить, с каким типом ресурсов связано ускорение или замедление их социально-культурной активности, объединить и описать в рамках одной теоретической модели условия и процессы формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления Смоленской области.

Н.И. Лапин утверждает, что высоким уровнем социально-культурной активности отличаются творческие люди, им присуща способность к новаторству, умение выявлять потребность в новизне и использовать её в различных сферах применения [22].

Активное участие в проведении социальных инноваций характеризует высокий уровень социальной адаптации человека [23; 24; 25].

Как видим, описание существенных и дополнительных признаков понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» позволяет определить то, чем является данный предмет, отображаемый в понятии субъектной активности женщин – работниц органов местного самоуправления.

Таким образом, социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления – это деятельность глав муниципальных образований, их заместителей и специалистов, направленная на преобразование условий социально-культурной сферы поселений, жизнеобеспечение населения; самореализация в новаторстве, профессиональном нормотворчестве и целеполагании будущего; характеристика преодолевающего поведения и образа жизни, социальной адаптированности личности.

1. Семантизация – логическая операция, в процессе которой подробно описываются существенные и дополнительные признаки содержания понятия. Семантизация даёт новую, значимую информацию о понятии, позволяющую специалистам правильно его применять.

2. Основным признаком рассматриваемого понятия является «социально-культурная активность», которая в теории социально-культурной деятельности рассматривается как разновидность социальной активности личности в культурной среде.

3. Социально-культурная активность являются междисциплинарным понятием, которое используется в философии, психологии, педагогике, культурологии и других науках. В настоящее время в теории социально-культурной деятельности происходит осмысление социально-культурной активности профессиональных групп работников органов местного самоуправления.

4. Сведения о применении понятия «социально-культурная активность» в гуманитарных науках составляют его дополнительные признаки: социальная активность – это сложное структурное образование личности; более высокий уровень проявлений социальной активности характерен для мужчин; социальная активность женщин, работающих в органах местного самоуправления, нуждается в социальном стимулировании. Способность к саморегуляции активности ведет к продолжительному её поддержанию в условиях выдвижения и достижения субъектных целей. Профессиональные достижения и самореализация повышают социально-культурную активность женщин второго периода среднего возраста; участие женщин – работниц органов местного самоуправления в деятельности Советов муниципальных образований является одной из форм объективизации социально-культурной деятельности работниц в регионах, платформой создания инновационных культурных продуктов, освоения, сохранения и распространения ценностей культуры России. Устойчивость и изменчивость субъектной активности показывает анализ структуры образа жизни женщин; изучение особенностей жизнеобеспечения, социализации, социальной коммуникации и рекреации в образе жизни женщин позволит определить тип ресурсов ускорения или замедления социально-культурной активности, разработать организационно-педагогическую модель условий в процессе формирования социально-культурной активности женщин – работниц органов местного самоуправления. Высоким уровнем социально-культурной активности отличаются творческие женщины, им присуща способность к новаторству, умение выявлять потребность в новизне и использовать её в различных сферах применения; активное участие работниц в проведении социальных инноваций характеризует высокий уровень социальной адаптации и преодолевающего поведения женщин.

5. Синтез существенных и дополнительных признаков семантической структуры понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» концентрирует информацию о свойствах и месте понятия в понятийно-категориальный аппарате современной теории социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2012.
2. Гришечкина Г.Ю. Способы раскрытия термина в научно-популярном тексте. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011; № 2: 92 – 100.
3. Шарковская Н.В. *Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования: структурно-функциональный подход*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2009.
4. Ярошевский М.Г. *История психологии*. Москва: Мысль, 1976.
5. Большакова Л.Г. *Педагогические функции управления социокультурной деятельностью в условиях местного самоуправления*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2006.
6. Литовкин Е.В., Шуваева О.Е. Социально-культурная деятельность в условиях местного самоуправления. *Вестник МГУКИ*. 2013; № 1: 125 – 129.
7. Сюллеро Э. *История и социология женского труда*. Перевод Р.Ф. Каллистратовой и И.С. Кливанской. Под редакцией и вступительной статьёй Л.Г. Балаховской и А.Л. Ефимовой. Москва «Прогресс», 1973.
8. Хорни К. *Женская психология*. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993.
9. Паркер Б., Фагенсон-Илэнд Э.А. *Женщины-менеджеры в организациях*. Под редакцией М. Пула, М. Уорнера. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. Митина О.В. Женское гендерное поведение в социальном и кросскультурном аспектах. *Общественные науки и современность*. 1999; № 3: 179 – 191.
11. *Акмалова А.А., Капицын В.М.* Женское лицо местного самоуправления. *Муниципальная служба: правовые вопросы*. 2010; № 4: 14 – 17.
12. Старуш М.И. К истории «женского вопроса» в СССР в первые постреволюционные годы. *Вестник МГУКИ*. 2011; № 5: 59 – 64.
13. Аршолоева О.Х. *Гендерная асимметрия в органах местного самоуправления: региональный аспект*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Улан-Удэ, 2006.
14. Широков А.Н., Юркова С.Н. Реформа местного самоуправления: цели, задачи, первые результаты, первоочередные проблемы для решения. *Материалы Международной конференции*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургской академии управления и экономики, 2008.
15. Фурман Е.Н., Молчанова Н.П. Кадровый потенциал муниципальных образований как фактор роста региональной экономики. *Ежегодник*. 2020; Выпуск 15, Ч. 2. Москва: РАН ИНИОН.
16. Туровский Р.Ф. Российское местное самоуправление: агент государственной власти в ловушке недофинансирования и гражданской пассивности. *Полис. Политические исследования*. 2015; № 2: 35 – 51.
17. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала. *Психологический журнал*. 2012; Т. 33, № 3: 98 – 111.
18. Бороздина Л.В., Молчанова О.Н. Самооценка в возрасте второй зрелости. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 1996; № 4: 45 – 57.
19. Каган М.С. *Философия культуры*. Санкт-Петербург, 1996.
20. Флиер А.Я. Фундаментальная культурология: актуальные направления исследования. *Вестник МГУКИ*. 2013; № 3: 46 – 51.
21. Орлова Э.А. Понятие «образ жизни» в контексте изучения социокультурной динамики. *Обсерватория культуры*. 2011; № 2: 29 – 36.
22. Лапин Н.И. Региональные инновационные системы – способ саморазвития Российских регионов. *Тезисы докладов участников XIV Всероссийской конференции*. Тула: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2018: 7 – 19.
23. Струк Е.Н. Социальная адаптация к инновационным изменениям в современном обществе. *Вестник Московского университета*. Серия18: Социология и политология. 2007; № 2: 124 – 125.
24. Духина Т.Н. Социальная адаптация и социологический дискурс. *Социально-гуманитарные знания*. 2005; № 1: 297 – 306.
25. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях. *Социс*. 1994; № 8: 4.

References

1. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2012.
2. Grishechkina G.Yu. Sposoby raskrytiya termina v nauchno-populyarnom tekste. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2011; № 2: 92 – 100.
3. Sharkovskaya N.V. *Formirovanie social'no-kul'turnoj aktivnosti lichnosti v uchrezhdeniyah kul'tury i obrazovaniya: strukturno-funkcional'nyj podhod*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.

4. Yaroshevskij M.G. *Istoriya psihologii*. Moskva: Mysl', 1976.
5. Bol'shakova L.G. *Pedagogicheskie funkcii upravleniya sociokul'turnoj deyatel'nost'yu v usloviyah mestnogo samoupravleniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2006.
6. Litovkin E.V., Shuvaeva O.E. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v usloviyah mestnogo samoupravleniya. *Vestnik MGUKI*. 2013; № 1: 125 – 129.
7. Syullero `E. *Istoriya i sociologiya zhenskogo truda.* Perevod R.F. Kallistratovoj i I.S. Klivanskoj. Pod redakciej i vstupitel'noj stat'ej L.G. Balahovskoj i A.L. Efimovoj. Moskva «Progress», 1973.
8. Horni K. *Zhenskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Vostochno-Evropejskij institut psihoanaliza, 1993.
9. Parker B., Fagenson-Il`end `E.A. *Zhenschiny-menedzhery v organizaciyah.* Pod redakciej M. Pula, M. Uornera. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
10. Mitina O.V. Zhenskoe gendernoe povedenie v social'nom i krosskul'turnom aspektah. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1999; № 3: 179 – 191.
11. Akmalova A.A., Kapicyn V.M. Zhenskoe lico mestnogo samoupravleniya. *Municipal'naya sluzhba: pravovye voprosy.* 2010; № 4: 14 – 17.
12. Starush M.I. K istorii «zhenskogo voprosa» v SSSR v pervye postrevolyucionnye gody. *Vestnik MGUKI*. 2011; № 5: 59 – 64.
13. Arsholoeva O.H. *Gendernaya asimmetriya v organah mestnogo samoupravleniya: regional'nyj aspekt.* Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2006.
14. Shirokov A.N., Yurkova S.N. Reforma mestnogo samoupravleniya: celi, zadachi, pervye rezul'taty, pervoocherednye problemy dlya resheniya. *Materialy Mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoj akademii upravleniya i `ekonomiki, 2008.
15. Furman E.N., Molchanova N.P. Kadrovyj potencial municipal'nyh obrazovanij kak faktor rosta regional'noj `ekonomiki. *Ezhegodnik.* 2020; Vypusk 15, Ch. 2. Moskva: RAN INION.
16. Turovskij R.F. Rossijskoe mestnoe samoupravlenie: agent gosudarstvennoj vlasti v lovushke nedofinansirovaniya i grazhdanskoj passivnosti. *Polis. Politicheskie issledovaniya.* 2015; № 2: 35 – 51.
17. Morosanova V.I. Differencial'nyj podhod k psihicheskoj samoregulyacii: issledovanie dejstvij professionala. *Psihologicheskij zhurnal*. 2012; T. 33, № 3: 98 – 111.
18. Borozdina L.V., Molchanova O.N. Samoocenka v vozraste vtoroj zrelosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 1996; № 4: 45 – 57.
19. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury.* Sankt-Peterburg, 1996.
20. Flier A.Ya. Fundamental'naya kul'turologiya: aktual'nye napravleniya issledovaniya. *Vestnik MGUKI*. 2013; № 3: 46 – 51.
21. Orlova `E.A. Ponyatie «obraz zhizni» v kontekste izucheniya sociokul'turnoj dinamiki. *Observatoriya kul'tury*. 2011; № 2: 29 – 36.
22. Lapin N.I. Regional'nye innovacionnye sistemy – sposob samorazvitiya Rossijskih regionov. *Tezisy dokladov uchastnikov XIV Vserossijskoj konferencii.* Tula: Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni L.N. Tolstogo, 2018: 7 – 19.
23. Struk E.N. Social'naya adaptaciya k innovacionnym izmeneniyam v sovremennom obschestve. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya18: Sociologiya i politologiya. 2007; № 2: 124 – 125.
24. Duhina T.N. Social'naya adaptaciya i sociologicheskij diskurs. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2005; № 1: 297 – 306.
25. Gordon L.A. Social'naya adaptaciya v sovremennyh usloviyah. *Socis.* 1994; № 8: 4.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-148-150

***Garin A.F.**, senior lecturer, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: andragarin@gmail.com*

MUSICAL EDUCATION AS A SOCIOCULTURAL SYSTEM: THE METHODOLOGICAL ASPECT. In the article, the system of music education is considered as a part of the social structure of society, interconnected with the sphere of culture through the fulfillment of a social order for the training of a competent specialist. The effective functioning of this system is ensured by the combined application of four methodological approaches: the program-target approach is introduced through the Federal State Educational Standard, which fixes the tasks of education, determines the expected result, allocates the necessary resources and conditions for its achievement. The activity approach acts as a mechanism for the implementation of the specified target program, determining the choice of forms, means, methods and technologies of teaching, ensuring the achievement of the result. The qualification approach consolidates a set of objective characteristics necessary for the performance of a specific professional activity by assigning a certain qualification to a graduate. The competence-based approach determines the formation of a specialist's personal and professional qualities, which ensure the successful application of qualification characteristics and the corresponding knowledge, skills, and abilities in practical activities and adaptation in the new conditions of social practice.

Key words: **music education system, social order, methodological approaches.**

***А.Ф. Гарин**, доц., Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: andragarin@gmail.com*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СИСТЕМА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье система музыкального образования рассматривается как часть социальной структуры общества, взаимосвязанная со сферой культуры через выполнение социального заказа на подготовку компетентного специалиста. Эффективное функционирование данной системы обеспечивается при совокупном применении четырех методологических подходов: программно-целевой подход реализуется посредством ФГОС, который фиксирует цели образования, определяет ожидаемый результат, выделяет необходимые ресурсы и условия для его достижения; деятельностный подход выступает механизмом реализации указанной целевой программы, определяя выбор форм, средств, методик и технологий обучения, обеспечивающих достижение результата; квалификационный подход закрепляет набор объективных характеристик, необходимых для выполнения конкретной профессиональной деятельности посредством присвоения выпускнику определенной квалификации; компетентностный подход детерминирует формирование личностных и профессиональных качеств специалиста, обеспечивающих успешное применение квалификационных характеристик и соответствующих им знаний, умений, навыков в практической деятельности и адаптацию в новых условиях социальной практики.

Ключевые слова: **система музыкального образования, социальный заказ, методологические подходы.**

Поиск методологических оснований построения системы музыкального образования в нашей стране всегда привлекал внимание ученых, которые исследовали историческую эволюцию форм и методов подготовки кадров профессиональных музыкантов, изучали проблемы развития организационной структуры музыкально-образовательных учреждений, вопросы совершенствования методик и технологий обучения музыкантов разных возрастов, взаимосвязи музыкального образования и музыкальной культуры (Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, В.И. Горлинский, Е.В. Николаева и др.). Однако стремительное изменение социально-культурного контекста развития российского общества в последние десятилетия побуждает вновь обратиться к обозначенной проблеме и рассмотреть ее в свете реализации государственного заказа на подготовку специалиста.

Система музыкального образования всегда была тесно связана с социально-культурной сферой общества, выступая в качестве одного из важнейших социальных институтов, в котором накапливается и воспроизводится интеллектуально-культурный потенциал нации. Взаимоотношения этих двух сфер детерминируются социальным (государственным) заказом, который формируется в сфере культуры, а реализуется в сфере образования. При этом учреждения культуры и искусства выступают одновременно и как заказчик, и как потребитель услуг музыкально-образовательных учреждений. Являясь фактически работодателями, они сегодня устанавливают требования к выпускникам музыкальных учебных заведений, определяя, какими компетенциями, знаниями и навыками нужно обладать для того, чтобы быть принятыми на работу. Таким образом, работодатели формируют социальный заказ на специалистов нужных специальностей и профилей подготовки, который «материализуется» в Федеральных государственных стандартах (разрабатываемых, как известно, при участии работодателей). Стандарты, в свою очередь, реализуются в сфере образования и являются обязательными для выполнения всеми государственными и негосударственными учебными заведениями страны. Результатом выполнения социального заказа являются выпускники учебных заведений, которые поступают на работу в учреждения культуры и искусства, замыкая круг подготовки кадров. Получается замкнутая социокультурная система, в центре которой находится личность выпускника учебного заведения, воплощающего в себе все заданные характеристики государствен-

ного заказа и являющегося результатом деятельности всей системы образования.

Поскольку любая система имеет строгие законы организации и функционирует в соответствии с четко определёнными методологическими подходами, необходимо выяснить методологические основания деятельности системы музыкального образования в современных социально-культурных условиях, ориентированной на реализацию социального заказа сферы культуры.

По нашему мнению, основополагающее значение в функционировании такой системы имеет программно-целевой подход. Он возник еще в середине прошлого столетия в исследованиях по экономике и управлению, но со временем стал широко использоваться в области образования. Обычно под программно-целевым подходом понимается реализация системы управленческих решений на основе комплексного анализа проблемы и выработки конкретных мер и действий (в форме программы), направленных на достижение поставленной цели, вытекающей из проблемы [1]. В программе подробно описывается текущее состояние исследуемой проблемы, прогнозируется ожидаемый результат после внедрения предлагаемых управленческих решений, определяются необходимые ресурсы и условия для его достижения. Именно по такому принципу сегодня построено большинство федеральных и региональных целевых программ развития образования, культуры, здравоохранения, социального развития и т.д.

В нашем случае разновидностью такой программы можно считать Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) подготовки выпускников образовательных учреждений на всех уровнях образования. Остановимся на ФГОС высшего образования. Стандарт имеет все признаки целевой программы: определяет требования к структуре образовательной программы; требования к результатам освоения образовательной программы, включая перечень всех компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников; требования к условиям реализации образовательной программы; соотносит образовательную программу с конкретными профессиональными стандартами, соответствующими профессиональной деятельности выпускников. По сути, в нем заложена «модель идеального выпускника», реализованная через систему компетенций, которая выступает как цель и результат образовательного процесса, определены необходимые условия для достижения цели – материально-технические, организационные, кадровые и пр. При этом отмечается, что профессиональные компетенции формируются на основе анализа требований к выпускникам на рынке труда и ведущих работодателей, что и определяет основную роль «заказчика» образовательных услуг в лице работодателей, представляющих соответствующую отрасль культуры и искусства.

Для реализации в системе образования данной целевой программы и достижения ожидаемого результата в виде «модели идеального выпускника», необходимо применить еще целый ряд методологических подходов. Прежде всего, выделим деятельностный подход как главный механизм осуществления образовательных задач. Концепция деятельностного подхода в образовании сложилась еще в середине прошлого столетия, однако не утратила актуальности и по сей день. Теория развивающего обучения и выделенные в ее рамках дидактические принципы проблемности, индивидуализации и дифференциации обучения, формирования эвристических приемов умственной деятельности сохраняют свое значение и сегодня [2].

На основе идей деятельностного подхода и принципов развивающего обучения можно выделить основные дидактические принципы музыкального обучения, реализация которых в образовательной практике может обеспечить выполнение целевых установок ФГОС и подготовку «идеального выпускника». Одним из наиболее актуальных для музыкальной педагогики является принцип ранней профилизации, который позволяет осуществлять отбор детей, предрасположенных к музыкальной деятельности, на самых ранних этапах обучения и организовывать их педагогическое сопровождение на протяжении последующих лет обучения, обеспечивая тем самым успешное творческое развитие и совершенствование. Учитывая, что полный цикл обучения музыканта составляет более 20 лет, а начинается с 5 – 6 лет, очевидно, что квалифицированную педагогическую помощь талантливому ребенку нужно оказывать как можно раньше, так как «возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени «музыкальности» того окружения, в котором ребенок проводит свои первые годы» [3, с. 324].

Важнейшими дидактическими принципами музыкального обучения являются индивидуализация и вариативность. Занятия любым видом творчества по определению предполагают индивидуальный подход к каждому ученику с учетом его способностей и задатков, особенностей психологической структуры личности, способов протекания мыслительных процессов и пр. Исходя из этого формируется индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка, подбираются и апробируются вариативные способы освоения учебного материала, наиболее подходящие для конкретного ученика методики и технологии обучения, складывается индивидуальный исполнительский репертуар.

Реализации принципов индивидуализации и вариативности в музыкально-образовательном процессе способствует организация учебных занятий, большая часть которых проходит в индивидуальной форме. Это позволяет выстраивать доверительные отношения ученика и педагога, выявлять индивидуальные особенности личности обучаемого, раскрывать его внутренний мир, а затем путем применения вариативных методов обучения проектировать не только траекторию профессионального развития и выбирать способы освоения исполнительского мастерства, но и оказывать влияние на формирование мировоззрения, аксиологических ориентаций, культурных предпочтений ребенка, воспитывая образованную и приобщенную к духовным ценностям личность.

Огромное значение для музыкального обучения имеет принцип главенства практической подготовки. В отличие от большинства областей образования, ориентированных на интеллектуальное развитие обучаемых и приобретение теоретических знаний, во всех видах творческого образования, направленного на познание различных видов искусств (музыкального, изобразительного, хореографического и т.д.), приоритет отдается практическим видам деятельности и освоению исполнительского мастерства. Большая часть объема образовательной программы в музыкальных учебных заведениях отведена практической подготовке обучаемых – занятиям в специальном классе, ансамбле, оркестре, хоре; сценической, исполнительской и концертной практике. Это обусловлено, главным образом, значительной трудоемкостью и длительным характером освоения исполнительского искусства, а также жесткими требованиями образовательной программы, предполагающей овладение обширным сольным и ансамблевым репертуаром. Известно, что музыкант любой специальности, будь то пианист, скрипач, вокалист, дирижер и др., прежде всего готовит себя к творческой деятельности на сцене, так как цель любого исполнительства состоит в создании собственной интерпретации музыкального сочинения и передаче ее слушателям. Поэтому чем больший репертуар музыкант освоит в период учебы, тем более подготовленным он войдет в дальнейшую творческую жизнь.

Функционирование системы профессиональной подготовки музыкантов невозможно без применения компетентностного подхода, который, как мы уже упоминали выше, заложен во ФГОС и составляет основу формирования «модели идеального выпускника». Однако поскольку в результате освоения многих образовательных программ высшего образования выпускникам присваиваются определенные квалификации, то компетентностный подход должен применяться в совокупности с квалификационным.

Квалификационный подход являлся основой образовательной парадигмы советского периода, когда целью обучения была передача и усвоение знаний, овладение умениями и навыками. Ученые рассматривали квалификацию как нормативную характеристику, которая находит отражение в различных нормативно-правовых документах, таких как тарифно-квалификационные требования к специалисту, квалификационные требования по присвоению разрядов, должностные обязанности разных категорий работников, профессиограммы и т.д. [4, с. 511]. Многие из названных документов применяются и сегодня. Суть квалификационного подхода в образовании состоит в том, что он определяет необходимый и достаточный комплекс знаний, умений, навыков (ЗУН), которыми должен овладеть выпускник для получения соответствующей квалификации. Квалификация, в свою очередь, дает необходимую основу для выполнения профессиональной деятельности и выступает фундаментом для дальнейшей адаптации человека в обществе и построения социального функционирования. Данный подход лежит в основе когнитивной (так называемой «ЗУНовской») концепции образования, подвергшейся в последние годы резкой критике в связи с переходом к компетентностной модели образования.

Компетентностный подход сегодня является ведущим методологическим основанием образовательной парадигмы в нашей стране, хотя разрабатываться в педагогических исследованиях он начал еще с 1990-х годов. Сущность компетентностного подхода и его отличие от квалификационного состоит в перенесении акцента с объективных характеристик профессионального мастерства (ЗУНы, квалификационные требования и т.д.) на субъективные – личностные качества, позволяющие успешно применять полученные ЗУНы на практике, в том числе в новых условиях путем перенесения прежнего опыта в новый контекст. Г.П. Щедровицкий отмечает, что квалификацию можно понимать как объективированный залог управляющей надстройки над деятельностью, призванный стыковать ее с развитием деятельности, а компетенцию – как субъективированный залог [5]. Соответственно, компетентностный подход определяет, что целью образования становится не подготовка выпускника, снабженного определенной суммой знаний, умений и навыков и обладающего определенной квалификацией, а воспитание специалиста, способного на основе сформированных компетенций адаптироваться к любому контексту профессиональной деятельности, а при необходимости – к освоению новых видов деятельности. Таким образом, компетентность понимается как ценное личностное качество, способное обеспечить успешность профессиональной карьеры специалиста в любой сфере социальной практики.

На наш взгляд, квалификационный и компетентностный подходы не противоречат друг другу, а могут использоваться в совокупности. Актуальность квалификационного подхода определяется не только присвоением выпускникам тех или иных квалификаций, но и ориентацией ФГОС на профессиональные стандарты, которые устанавливают объем знаний, умений, перечень видов профессиональной деятельности специалиста, характеристику выполняемых им трудовых функций, трудовых действий. Компетентностный подход, закрепляющий в виде набора компетенций личностные свойства и профессиональные качества выпускника (субъективные характеристики) в совокупности с квалификационным подходом, фиксирующим названные выше объективные характеристики будущего работника, являются наиболее полным воплощением

«модели идеального выпускника», представленной во ФГОС в качестве цели и результата образования.

Несмотря на то, что в сфере музыкального образования квалификационный подход не получил серьезного научного обоснования, а компетентностный, напротив, является достаточно глубоко разработанным, применение и компетентностного, и квалификационного подходов здесь весьма целесообразно. Прежде всего отметим, что музыкальное образование является одной из немногих областей образования, где реализуются все три уровня подготовки специалистов с высшим образованием – бакалавриат, специалитет, магистратура. Программы специалитета предполагают присвоение квалификаций, следовательно, актуализируют квалификационный подход. Вместе с тем бакалавриат, специалитет, магистратура содержат развернутый набор компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников, что доказывает значимость компетентностного подхода. Получается, что в программах специалитета компетентностный подход реализуется через квалификационный, а это показывает возможность интеграции обоих подходов. Однако нужно отметить, что компетентностный подход является для сферы музыкального образования главенствующим, так как в творческом образовании чрезвычайно важно индивидуально-личностное начало, субъект-субъектные отношения в системе «педагог – ученик», личностно значимое понимание познания искусства.

Итак, анализируя методологические подходы к построению системы музыкального образования в современном социуме, нужно подчеркнуть, что главным фактором оценки эффективности функционирования этой системы является реализация государственного заказа в виде «модели идеального выпускника» как цели и результата образования. Указанная цель может быть достигнута при совокупном применении четырех подходов: программно-целевой подход ориентирует систему образования на потребности учреждений культуры и искусства, выступающих в роли заказчика образовательных услуг; деятельностный подход определяет использование форм и средств, методик и технологий обучения, обеспечивающих воспитание идеального выпускника; квалификационный и компетентностный подходы закрепляют набор объективных и субъективных характеристик, позволяющих обучаемым соответствовать «модели идеального выпускника» и выступать целевым ориентиром для освоения программы обучения.

Библиографический список

1. Афанасьев В.Г. *Программно-целевое планирование и управление*. Москва: Знание, 1980.
2. Калмыкова З.И. *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. Москва: Педагогика, 1981.
3. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1947.
4. Бодров В.А. *Психология профессиональной пригодности*. Москва: ПЕР СЭ, 2001.
5. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды*. Москва: Школа культурной политики, 1995.

References

1. Afanas'ev V.G. *Programmno-celevoe planirovanie i upravlenie*. Moskva: Znanie, 1980.
2. Kalmykova Z.I. *Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti.* Moskva: Pedagogika, 1981.
3. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1947.
4. Bodrov V.A. *Psihologiya professional'noj prigodnosti*. Moskva: PER S`E, 2001.
5. Schedrovickij G.P. *Izbrannye trudy*. Moskva: Shkola kul'turnoj politiki, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-150-152

Damba I.N., *Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: idegel_damba@mail.ru*
Marzi Ch.B., *MA student, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chyzhyrgana.marsi@mail.ru*
Sagdy Ch.T., *Doctor of Sciences (Biology), Professor, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chechekmaas@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN ELDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF USING APPLICATIONS. The article shows the great potential of applications, as one of the common types of visual activity for the formation of cognitive processes of a preschooler. Application is considered as a type of artistic activity provided for in the "Kindergarten Education and Training Program" for preschoolers. The result of a two-year experimental research work on the basis of the Municipal budgetary preschool educational institution of kindergarten No. 19 in Kyzyl confirms the gradual development of perception, attention, thinking, memory, leading to the knowledge of objects and environmental phenomena with skillful regulation and application of the most effective teaching methods in the classroom applications. Thus, applications are an effective tool for the development of cognitive processes in children.

Key words: **cognitive process, perception, attention, thinking, memory, speech development, application, older preschoolers, methods.**

И.Н. Дамба, *ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: idegel_damba@mail.ru*
Ч.Б. Марзи, *магистрант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: chyzhyrgana.marsi@mail.ru*
Ч.Т. Сагды, *д-р биол. наук, проф., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: chechekmaas@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АППЛИКАЦИИ

В настоящей статье показаны большие потенциальные возможности одного из распространенных видов изобразительной деятельности – аппликации для формирования познавательных процессов дошкольника. Аппликация считается разновидностью художественной деятельности, предусмотренной программой «Воспитание и обучение в детском саду» для дошкольников. Результаты двухгодичной опытно-исследовательской работы на базе МБДОУ «Детский сад № 19» г. Кызыла подтверждают поэтапное развитие восприятия, внимания, мышления, памяти, ведущие к познанию предметов и явлений окружающей среды при умелом регулировании и применении на занятиях наиболее эффективных методов обучения аппликации. Таким образом, аппликация является эффективным средством развития познавательных процессов у детей.

Ключевые слова: **познавательный процесс, восприятие, внимание, мышление, память, развитие речи, аппликация, старшие дошкольники, методы.**

Познавательные процессы – это психические явления, обеспечивающие непосредственно в своей совокупности познание, т.е. восприятие информации, ее переработку, хранение и использование.

Одним из самых эффективных видов деятельности для развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста является аппликация [1; 2].

Аппликация считается разновидностью художественной деятельности, предусмотренной программой «Воспитание и обучение в детском саду» для дошкольников. Значительный вклад в методику разработки аппликации внесли многие исследователи художественного творчества дошкольников и практически работающие педагоги, в том числе В.Н. Белкина, Б.С. Волков, Д.Б. Эльконин [3; 4; 5]. Процесс выполнения аппликации включает два этапа: вырезание отдельных форм цветов или фактуры из разных материалов (ткань, бумага, войлок, мех, соломка и т.п.) и прикрепление или нашивание их к фону. Иногда вырезанные части прикрепляют к фону не полностью, и аппликация получается частично объемной. Например, лепестки цветка прикрепляются только у середины, а концы его отстают от фона. Это придает большую выразительность изображению. Про-

стота и легкость исполнения аппликации делают ее доступной для детского творчества. Ребята могут использовать как готовые формы, окрашенные в определенные цвета, так и создавать композиции, вырезая элементы узоров, сюжетных изображений. В итоге дети приобретают навыки графического и пластического изображения предметов, овладевают умением создания силуэтной формы. Это помогает познать свойства различных предметов и характерные отличительные признаки живых организмов.

Аппликация – один из самых любимых видов изобразительной деятельности детей: их радуют яркий цвет, подбор и фантазия расположения фигур из разнообразных материалов, увлекает их и техника выполнения, которая также зависит от творчества автора [1; 2; 6]. Педагоги и психологи, учитывая большой интерес детей к аппликации, обогащают какими методиически технологию предмет выполнения этого декоративно-прикладного искусства (коллаж, квиллинг) с использованием разнообразных природных материалов, создают новые разновидности аппликаций (осибана), которые способствуют быстрому развитию познания у детей предметов и явлений окружающей среды.

Надо отметить, что в связи с совершенствованием технологии выполнения и введением разных искусственных и природных материалов аппликация неудачах позволяет прикладного решать начинается все своей более Осибана сложные полоски художественные разрезать задачи. Как средство художественного оформления, аппликация создает своеобразный декоративный эффект. Иногда вырезанные формы применяются для оформления помещения (например, бумажные салфетки и кружева для оформления полок, различные разноцветные фигуры для наклеивания на стекла окон в качестве праздничного оформления). Аппликационные вырезки из ткани, меха и кожи используют при оформлении одежды, выполнении панно.

Нам изучен опыт работы воспитателей МБОУ «Детский сад № 19» г. Кызыла. Здесь установлен порядок: после каждого занятия по аппликации продукцию выставляют в уголке изодеятельности. Дети старших групп, 5 – 7 лет, мастерят подарки младшим детям, родителям, создают красочные настенные панно, элементы декорации к праздничным утренникам. Понятно, что это возможно только тогда, когда воспитатель умело регулирует и применяет на занятиях наиболее эффективные методы обучения.

После продолжительного наблюдения мы решили осуществить опытно-практическое исследование, которое проводили в течение 2 лет. Посещали все занятия, связанные с аппликацией во всех группах, наблюдали за работой детей, регулярно беседовали с воспитателями и психологом, изучали последовательность выполняемых детьми действий. В параллельной группе старших детей сами проводили занятия два года.

Тема: «Воздушные шары для клоуна».

Образовательная область: **«**Художественно-эстетическое развитие».

Направление: изобразительная деятельность (аппликация).

Педагогическая цель: воспитывать желание порадовать окружающих, создать для них что-то красивое; учить наклеивать разноцветные круги разного размера рядом с изображением клоуна; развивать умение создавать одни и те же предметы; закрепить знание основных цветов (красный, зеленый, желтый); вызвать чувство радости от созданной работы.

Целевые ориентиры: закреплять умение работать с клеем; развивать творческие способности, мелкую моторику рук, творческое воображение; воспитывать интерес к изобразительной деятельности; аккуратность при выполнении работы; выражать интерес к проявлению прекрасного в окружающем; умение объективно оценивать свои работы.

Организационная структура игрового занятия

№	Этапы деятельности	Деятельность воспитателя	Деятельность детей
1.	**Мотивационно-побудительный**	*Организует подготовку принадлежностей для творческой деятельности.* На мольберте висит панно с изображением грустного клоуна. Дети, а кто это у нас нарисован? Какой у нас клоун? – Правильно. Он грустный потому, что ему хочется играть, но у него нет шариков. Поможем ему, развеселится? – А для этого у вас на столе лежат разноцветные кружки шариков и все необходимое, чтобы их наклеить. Сделать это надо красиво, так, чтобы шарики окружали нашего клоуна. Тогда он станет веселым	*Самообслуживание и элементарный бытовой труд:* готовят материал для занятия. Дети, стоя полукругом, рассматривают панно. Клоун. Грустный, печальный, хмурый. Да. *Коммуникативная:* слушают воспитателя, отвечают на вопросы
1.	**Организационно-поисковый**	*Воспитатель демонстрирует изображение клоуна.* – Расскажите мне, пожалуйста, о правилах работы с ножницами. 1. Не держи ножницы концами вверх. 2. Не оставляй ножницы в открытом виде. 3. При работе следи за пальцами левой руки. 4. Клади ножницы на стол так, чтобы они не свалились на край стола. 5. Передавай ножницы в закрытом виде, кольцами в сторону товарища. 6. Не режь ножницами на ходу. – А теперь расскажите о правилах работы с клеем. 1. Не набирать на кисть много клея. 2. После намазывания ставить кисть на подставку. 3. Намазывать форму только на клеенке, при наклеивании прижимать фигуру салфеткой, а не ладонью. *Физкультминутка «Клоун»* Вышел клоун на арену, Кто из вас о нем не слышал? Поклонился всем со сцены, Вправо, влево и вперед... Потянулся, повернулся. Он присел, потом привстал, Головою покачал. Мы захлопали в ладоши, Значит, клоун был хороший. – Расскажите, как будете работать. 1. Берем лист белой бумаги с изображением грустного клоуна (это будет фон). 2. Дети должны вырезать и наклеить кружки-шарики разного цвета, чтобы развеселить нашего клоуна. И дети приступают к работе. Показывает круг и спрашивает, какого он цвета. Какой формы бывают воздушные шары? Как их можно разместить? Дети отвечают по-разному, например, наверху, внизу, слева, справа, и это развивает у них воображение, память, мышление. Берем кружок, мажем кисточкой клей	*Коммуникативная:* рассматривают изображение клоуна. *Самообслуживание и элементарный бытовой труд:* повторяют правила работы с клеем и ножницами. *Речевая:* проговаривают слова вместе с воспитателем *Двигательная:* выполняют двигательные упражнения по тексту физкультминутки (выполняют наклоны туловища вперед, назад, вправо, влево.) – Он красного цвета. – Зеленый. – Синий. – Желтый и т.д. – Круглые. – Повторяют за воспитателем, который показывает на своем примере, как надо работать

2.	**Рефлексивно-корригирующий**	По ее окончании воспитатель (незаметно для детей) приклеивает на лицо клоуна карточку с улыбкой. – Ой, наш клоун развеселился. Посмотрите! Он смеется, улыбается, радуется. Он говорит вам спасибо за красивые, разноцветные шарики. Что мы делали ребята? Шарики какого у нас цвета? Вам понравилось помогать клоуну? А где у нас бывают клоуны? – Ребята, какие красивые работы у вас получились. Молодцы, спасибо!	Помогают расставить свои работы. Самостоятельно убирают свое рабочее место. Отвечают на вопросы

Освоение содержания образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие».

Виды деятельности: изобразительная, игровая, коммуникативная, самообслуживание и элементарный бытовой труд.

Средства реализации: лист белой бумаги с изображением грустного клоуна, карточка с нарисованной на ней улыбкой клоуна, вырезанные кружки разного цвета, кисти.

Как видим, занятие как педагогический процесс, интегрирующий все сферы развития и становления личности ребенка: художественно-эстетическое и развитие мелкой моторики рук, социально-коммуникативное и речевое, в познавательной деятельности совершенствует, прежде всего, *восприятие* цвета, формы и величины, строения предметов.

Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам [3]. В настоящей работе воспитатель дает ребенку поручение, вопросами, беседой, направляет его действия, напоминает их последовательность. У ребенка формируется *воображение:* замысел в форме наглядной модели. Воображение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа. Воображение начинает претворять практическую деятельность, объединяясь с *мышлением при решении познавательных задач*. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения – воссоздающего или творческого. Через воспитателя ребенок учится создавать собственную продукцию. Здесь игра имеет особое значение для развития рефлексивного мышления. Качество непроизвольного запоминания предмета и сюжета картинки зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходит их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия.

Согласно многим исследованиям развития познавательного процесса [7], память дошкольника в основном носит непроизвольный характер, то есть ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. В процессе аппликации ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности. Перед воспитателем возникают особые задачи: сосредоточить и удержать внимание детей, создать возможность запомнить материал и потом его воспроизвести, помочь построить замысел предмета или сюжета картинки [1; 2]. Каждое успешное действие детей рождает в них эмоционально-радостное состояние удовлетворения. При умелом руководстве воспитателя создаются благоприятные условия для лучшего и быстрого запоминания. То есть произвольное запоминание и воспроизведение создаются в процессе последовательного действия детей, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Аппликации отдельных детей отличаются оригинальностью, креативностью, что связано с развитием речи, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, воображения и памяти, проявлением высокой познавательной активностью.

Некоторые дети открытку для папы сделали дома самостоятельно более красочно, дополняя декоративными узорами (ритмичное чередование элементов в узоре с подбором красивых цветовых сочетаний). Навыки, приобретенные на занятиях аппликацией, дети используют в других видах деятельности, главным образом в конструировании, при изготовлении елочных игрушек.

Аппликации способствуют интенсивному развитию способности к запоминанию и воспроизведению. Аппликации являются эффективными средствами развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Малышева А.Н., Ермолаева Н.В. *Аппликация в детском саду*: учебное пособие помощь воспитателям и родителям. Москва, Академия Холдинг, 2007.
2. Рузанова Е.С. Аппликация как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2018; № 3: 37 – 39.
3. Белкина В.Н. *Психология раннего и дошкольного детства*. Москва: Академический Проект, Гаудеамус , 2005.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. *Дошкольная психология. Психическое развитие от рождения до школы:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический проект, 2011.
5. Эльконин Д.Б. *Детская психология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Лыкова И.А. *Дидактические игры и занятия. Интеграция художественной и познавательной деятельности дошкольников*. Москва: ИД Карапуз: ТЦ Сфера, 2009.
7. Леонтьев Н.А. Познавательный психические процессы. *Общая психология.* Издательство: Питер, 2001.

References

1. Malysheva A.N., Ermolaeva N.V. *Applikaciya v detskom sadu*: uchebnoe posobie pomosch' vospitatelyam i roditelyam. Moskva, Akademiya Holding, 2007.
2. Ruzanova E.S. Applikaciya kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej detej doshkol'nogo vozrasta. *Doshkol'noe vospitanie*. 2018; № 3: 37 – 39.
3. Belkina V.N. *Psihologiya rannego i doshkol'nogo detstva*. Moskva: Akademicheskij Proekt, Gaudeamus , 2005.
4. Volkov B.S., Volkova N.V. *Doshkol'naya psihologiya. Psihicheskoe razvitie ot rozhdeniya do shkoly:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij proekt, 2011.
5. `El'konin D.B. *Detskaya psihologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
6. Lykova I.A. *Didakticheskie igry i zanyatiya. Integraciya hudozhestvennoj i poznavatel'noj deyatel'nosti doshkol'nikov*. Moskva: ID Karapuz: TC Sfera, 2009.
7. Leont'ev N.A. Poznavatel'nyj psihicheskie processy. *Obschaya psihologiya*. Izdatel'stvo: Piter, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.11.20

УДК 37.033 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-152-155

Eroma M.V., *postgraduate, Department of Theory and History of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: bashka-90@mail.ru*

POTENTIAL PEDAGOGICAL EFFECT OF THEATRE FESTIVALS AND THEIR ROLE IN DEVELOPING SENIOR PUPILS' WORLDVIEW. The article deals with one of modern topical issues of strengthening social partnership between school and theatre. The problem of ways to achieve mutual readiness of school and theatre for fruitful joint activity is considered in a comprehensive way; social and personal factors inhibiting this are analyzed. The paper discusses acquisition of information specific to senior pupils of Z generation. The important question of schoolchildren's leisure activities is also touched upon. Particular stress is laid on the necessity of using digital technologies in cultural exchange as a fundamental trend in the modern process of transforming education system. The paper analyses problems related to the transformation of theatre festivals as a sociocultural phenomenon. It also presents an innovative project of school festival in online format. Specific recommendations on putting the proposed project into practice are given.

*Key words***: digital educational environment, potential pedagogical effect, senior pupils' worldview, theatre festival, social partnership between school and theatre, innovative project.**

М.В. Ерома, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: bashka-90@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема укрепления социального партнерства школы и театра. Всесторонне исследуется вопрос о путях достижения взаимной готовности школы и театра к плодотворной совместной деятельности. Анализируются социальные и личностные факторы, препятствующие этому. Рассматривается специфика усвоения информации современными старшеклассниками, которые принадлежат к поколению Z. Затрагивается актуальная для современности проблема проведения школьниками досуга. Подчеркивается необходимость использования в сфере культурного обмена цифровых технологий как основополагающего тренда в современном процессе трансформации системы образования. Анализируются вопросы, связанные с преобразованием такого социокультурного явления, как театральный фестиваль. Предлагается разработка инновационного проекта школьного фестиваля в онлайн-формате. Даются конкретные рекомендации по реализации предложенного проекта на практике.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, педагогический потенциал, мировоззрение старшеклассников, театральный фестиваль, социальное партнерство школы и театра, инновационный образовательный проект.**

Радикальные изменения, происходящие в современном мире, расширили круг субъектов взаимодействия в образовательной среде. Интернет, социальные сети, образовательные платформы, компьютерные игры становятся конкурентами традиционным учителям и воспитателям, семьи, художественной литературы, кино, телевидения, театра. Все это заставляет их искать новые формы диалога поколений. Трансформация принципов образования предполагает обогащение содержания школьных программ. В связи с этим идет поиск путей преобразования социального партнерства как эффективного образовательного ресурса, что и определяет *актуальность* темы настоящей статьи.

Ученые называют тип школы будущего «культуротворческим», который, в отличие от просветительского, то есть транслирующего знания, «имеет своей целью передачу культурного опыта... И эта тенденция отчетливо нарастает сегодня, – особая роль будет принадлежать искусству» [1 с. 5]. В условиях инновационных преобразований существует опасность утраты гармонии рационального и эмоционального в формировании мировоззрения учащихся. Окружающий мир и самого себя невозможно понять только на рациональном уровне, необходимо эмоциональное переживание опыта. Театр как эмоциональная школа жизни пробуждает чувства зрителей, формирует их способность к рефлексии, без чего невозможно усвоение интеллектуального и нравственного опыта. Постиндустриальное общество предполагает использование высокотехнологичной информационно-образовательной среды в сфере культурного обмена. Перспективным направлением должна стать его цифровизация как основополагающий тренд современного образовательного пространства. Внедрение инновационных форм партнерства школы и театра способствует решению данной проблемы, что и определяет *проблематизацию* данной статьи.

Готов ли современный театр, чья основная задача развлекать, к партнерству со школой, чья главная задача образовывать? Готова ли школа, чьи образовательные программы построены в парадигме рационального освоения мира, принять эмоциональный опыт театра в процесс формирования личности школьника? Продуктивное сотрудничество социальных партнеров возможно лишь при достижении ими взаимопонимания в определении целей и задач совместной деятельности. При этом важно учитывать особенности восприятия современных старшеклассников.

Поколение Z, к которому принадлежат современные старшеклассники, проводит свой досуг преимущественно в соцсетях. Как отмечают педагоги и психологи, коммерциализация игрового поля, засилие компьютерных азартных игр формирует агрессивный или инфантильный тип личности. Нельзя не согласиться с Л. Таруашвили, который отметил: «Непомерное увлечение пестротой, сменой нарядов, сюрпризами и аттракционами… – это свойство детской или инфантильной психики, а нормальный взрослый … не захочет проводить на нем всю свою жизнь» [2, с. 29].

Внедрение в культурные проекты привычных для молодого поколения цифровых технологий может способствовать успешности их осуществления. Это весьма актуально для школы и театра, во взаимоотношениях которых назрел целый ряд проблем. Учителя школ мало доверяют современным сценическим установкам в области интерпретации произведений школьной программы. В педагогической среде преобладает негативное отношение к явлениям «осовременивания» классики. Чрезмерная занятость старшеклассников учебным процессом лишает их свободного времени для посещения спектаклей. Ценовая политика театров не способствует широкому посещению его учащимися. В результате театр теряет значительную часть своих потенциальных зрителей. Немало теряют и старшеклассники, оставаясь мало осведомленными об исканиях в области театрального искусства.

Укреплению партнерских отношений школы и театра может послужить совместное проведение театральных фестивалей. Слово фестиваль содержит латинскую корневую основу «fest», то есть «праздник». «Празднество всегда имело сущностное и глубокое смысловое, миросозерцательное содержание» [1, с. 5], – подчеркивает М. Бахтин. По наблюдениям исследователей, в наши дни складывается ситуация кризиса праздничности, что дает о себе знать в сокращении игровых форм и снижении их уровня. «В большинстве случаев праздники связаны с “фальшивой игрой”, не объединяют людей и не связывают их…» [6, с. 22].

На этом фоне активное развитие фестивального движения представляется отрадным и обнадеживающим фактором. В наши дни фестиваль занимает ведущее место среди театрально-образовательных программ. В мире проводится более ста молодежных фестивалей различной жанровой направленности (Венский фестиваль Wiener Festwochen; Международный фестиваль театра для молодежи Agor Drysau в Уэльсе «Agor Drysau – Opening Doors» – Wales International Performing Arts Festival for Young Audiences; Международный фестиваль «Балтийский круг» BALTIC CIRCLE). В России утвердились более двадцати детских и юношеских театральных фестивалей образовательного плана (среди них выделяются такие как Международный «Брянцевский фестиваль» детских театральных коллективов (г. Санкт-Петербург), Национальная премия в области театрального искусства для детей «Арлекин» (г. Санкт-Петербург), «Детский Weekend» российской национальной театральной премии фестиваля «Золотая маска» (г. Москва)) и др.

Фестиваль как жанр включает в себя не только просмотр и обсуждение спектаклей, но также мастер-классы для школьников и учителей, круглые столы, лаборатории, читки новых пьес, творческие игры и пр. Будучи явлением комплексным, фестиваль выполняет просветительскую миссию и способствует социализации молодого поколения.

Вызовы времени предопределили обновление методов проведения фестивалей. Так, в связи с пандемией ряд фестивалей в текущем году проходил в онлайн-формате. «Несмотря на обстановку, мы стремимся поддерживать таланты со всего мира и создавать праздник, поэтому адаптируемся под новые реалии и запускаем заочный дистанционный конкурс World Art games», – заявил европейский лидер в организации международных фестивалей-конкурсов Fiestalonia Milenio. – Примите участие в одном из самых престижных международных онлайн-конкурсов и оставайтесь дома» [7].

Разработка проекта театрального фестиваля для старшеклассников с использованием современных цифровых технологий может способствовать переходу партнерства школы и театра на принципиально более высокий уровень. В недрах российской театральной культуры накоплен бесценный свод сокровищ, который благодаря Интернету стал сегодня доступен для каждого, кто хочет обогатить свой внутренний мир. Задача партнерской деятельности школы и театра – обратить внимание старшеклассников на этот неисчерпаемый культурный фонд, который остается большей частью вне поля их зрения. В связи с этим целесообразной представляется разработка проекта учебного фестиваля в онлайн-формате с целью ознакомления старшеклассников с лучшими театральными постановками прошлого и современности (на материале школьной программы). При этом снимаются многие организационные и финансовые проблемы. Фестивали подобного рода могут проводиться во всех школах России, независимо от их местоположения. Возможно также проведение межшкольных дискуссий (очных и в онлайн-формате) с целью укрепления единого образовательного пространства.

«Педагогическое проектирование – феномен, возникший как результат взаимодействия новейших тенденций в развитии педагогической теории и инновационной практики» [3]. В нем взаимодействуют социально-культурные, психолого-педагогические и организационно-управленческие аспекты. Отвечая вызовам времени, педагогическое проектирование предполагает использование цифровых технологий при внедрении в практику инновационных идей. Принципы педагогического проектирования предусматривают гуманистические приоритеты и предрасположенность предлагаемой системы к трансформациям различного вида. Предлагаемый нами проект театрального учебного фестиваля с использованием онлайн-ресурсов отвечает названным требованиям. Разумеется, непосредственное, «живое» зрительское восприятие театрального спектакля не идентично впечатлению от онлайн-просмотра. Однако оно предполагает пробуждение у старшеклассника интереса к реальному посещению театра.

Что касается учителя, то для проведения подобного рода мероприятий он должен обладать расширенным кругом общих и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС. Учитель выступает в качестве наставника и активного участника процесса. Он берет на себя ответственность за окончательный выбор репертуара к просмотру, успешность проведения бесед и дискуссий. Кор-

ректировка учителем выступлений участников и подведение им промежуточных итогов должны служить мотивацией к продолжению работы.

Проект школьного театрального фестиваля предполагает практическую реализацию в режиме факультативных занятий и предусматривает:

1. Онлайн-анкетирование с целью определения позиции учителей и школьников по вопросам организации фестиваля и его тематике.
2. Предварительную беседу учителя со старшеклассниками по избранной теме (согласно предложенному плану).
3. Просмотр отобранных спектаклей в онлайн-формате (возможны как самостоятельное ознакомление, так и совместный просмотр).
4. Дискуссию после просмотра, в основу которой положены заранее подготовленные учителем и учащимися вопросы.

Обратимся к конкретным примерам.

Согласно школьной программе к числу обязательных для изучения в 9-м классе школы относится комедия А. Грибоедова «Горе от ума», что предусматривает знакомство школьников с литературным источником. В рамках предварительной беседы фестиваля учитель дает ученикам информацию об истории сценических постановок произведения, знакомит их с именами исполнителей главных ролей (М. Щепкин, П. Мочалов, М. Царев, В. Полицеймако, И. Смоктуновский, Т. Доронина, Ю. Соломин, К. Лавров и др.). Важным аспектом является освещение основных параметров дискуссий, разгоревшихся вокруг бессмертного творения Грибоедова – с момента запрета пьесы, которая оценивалась «как пасквиль на Москву», через череду постановок Малого театра, БДТ им. Горького, Театра сатиры и др. вплоть до современных. В задачу учителя входит также составление рекомендательного списка литературы по теме. Степень освещения данной проблематики зависит от уровня подготовки участников фестиваля.

Далее предлагается просмотр спектаклей в онлайн-формате, который располагает большим числом записей прошлого и современности. Выбор постановок для ознакомления также зависит от уровня подготовки аудитории. На наш взгляд, для учащихся 9-го класса обязателен к просмотру спектакль Малого театра – режиссер Иванов, художественный руководитель М. Царев (1977 год). Постановка эта – подлинный шедевр, гордость российского сценического искусства (неслучайно по ней был снят получивший широкую известность фильм-спектакль). Искусствоведы полагают, что в сценических интерпретациях Малым театром комедии А. Грибоедова проявлена история русского театра в целом. Спектакль выдержан в классических традициях (во многом совпадающих с установками, предложенными в школьной программе), в нем задействован блистательный актерский состав: Фамусова играет М. Царев, Чацкого – В. Соломин, Софью – Н. Корниенко, Молчалина – Б. Клюев. Особенно восхищает игра легендарного Царева, который привносит во властный деспотичный характер Фамусова черты жестокости, выступая против фамусовщины во все времена.

Резким контрастом может быть воспринята школьниками парадоксальная постановка грибоедовской комедии в БТД им. Горького (1962 год) – режиссер Г. Товстоногов. На наш взгляд, спектакль этот уместно рекомендовать к просмотру уже выпускникам школы. Постановку Товстоногова оценивали как бунтарскую, ее называли спектаклем-фарсом, спектаклем-памфлетом. По замыслу режиссера здесь резко переосмысливаются образы главных героев. Чацкий в трактовке С. Юрского – отнюдь не восторженно влюбленный молодой красавец, борец за истину, а усталый, глубоко оскорбленный пошлостью жизни скиталец. Молчалин (К. Лавров) – исключительно умный, ироничный и циничный карьерист. Зрителю предоставляется возможность судить, кто одерживает верх в их непримиримом противостоянии.

Событием в культурной жизни страны стал спектакль «Горе от ума», постановщиком которого явился О. Меньшиков (Театральное товарищество 814. 1998 – 2000 г.). Популярнейший актер одновременно выступил в роли Чацкого. В качестве музыкального сопровождения спектакля была использована музыка замечательного петербургского композитора В. Гаврилина. По постановке Меньшикова был создан фильм-спектакль, с которым необходимо познакомить учащихся. В те годы восторженная реакция рукоплескавшей публики вошла в противостояние с уничижительно резкой реакцией театральных критиков, которые «разнесли постановку в пух и прах. Было осуждено все – и художественное оформление, и игра актерского состава, и выложенная на поверхность мораль комедии [8]. Основанием для нападок в первую очередь послужила неординарно раскованная игра самого Меньшикова. Сложившийся вокруг имени актера своеобразный культ многие стремились развенчать.

З. Богуславская называет Меньшикова Чацким нашего времени, обреченного на «внутренний крах»: «Не пушкинское «чересчур умен» или гоголевское «нерусский тип… Здесь возникает… тема дома, возвращения. Москва не приняла его, Чацкого – так же, как в «Утомленных солнцем» Никиты Михалкова героя Меньшикова отринули Дом и возлюбленная» [4]. На наш взгляд, старшеклассникам небезынтересно будет разобраться в сложившейся в начале XXI века неоднозначной ситуации и высказать свое отношение к ней сегодня, двадцать лет спустя. Можно предложить им, к примеру, сопоставить монологи Чацкого в преподнесении Меньшикова и Соломина и высказать по этому поводу свое суждение.

Немалый интерес может представить для старшеклассников просмотр современных постановок пьесы. Так, имеет смысл познакомить их со смелым и для многих весьма спорным «осовременниваем» комедии Грибоедова в театре на Малой Бронной (2017 г.). «Школьная программа так мощно раскатала героев в плоскость… Отбросьте все, что вы прошли по школьной программе» [1], – откликаются на спектакль зрители.

Режиссер П. Сафонов «переодел героев и поселил их в XXI веке, развернув лицом к нам», но при этом, как полагает критика, избежал опасности скатывания в китч. «Сегодняшний день накладывается на комедию как калька, остаётся лишь обвести контуры фигур. О, если бы от комедии 19 века осталась только карикатурность, но нет, нас наотмашь бьют – позорная актуальность, абсолютная точность, невыносимая реалистичность» [1]. Впечатление дополняет музыка современного литовского композитора Ф. Латенаса, рваные ритмы которой усиливают ощущение дисгармоничности бытия (Фаустуса Латенаса постановщики справедливо называли соавтором своих спектаклей).

Для тех старшеклассников, которые проявят повышенный интерес к теме, можно предложить расширенный спектр онлайн-просмотров. Театр на Покровке (режиссер С. Арцыбашев) придал грибоедовской комедии оттенки оригинального занимательного водевиля с переодеваниями (2006 г.) [9]. Интересна в художественном плане постановка театра-фестиваля «Балтийский дом», в которой использована музыка. Изысканную, вдумчивую постановку предложил режиссер театра на Таганке Ю. Любимов. Спектакль, лишенный обличительного пафоса, маскарадных эффектов и явных намеков, позволяет авторскому тексту блистать остроумием, покорять мудростью, что побуждает задуматься.

Школьный театральный фестиваль с использованием цифровых технологий предполагается проводить в два этапа. В первый включаются сценические постановки произведений писателей XIX века – А. Грибоедова, Н. Гоголя, Н. Гончарова, А. Островского, А. Чехова и др., во второй – писателей XX – XXI веков – Б. Пастернака, Ф. Абрамова, В. Гроссмана и др. Это раскроет перед старшеклассниками панораму театральных прозрений прошлого и исканий современности. К процессу проведения фестиваля на всех этапах желательно подключить режиссеров, актеров, художников театра, которые дадут ответы на волнующие школьников и учителей вопросы, поделятся творческими планами.

Участникам будет предоставлена возможность принять участие в определении тематики фестиваля, отборе репертуара для просмотра. Вместе с учителем школьники разделят ответственность за успешность реализации поставленных задач, что воспитывает умение работать в коллективе. Участие в обсуждениях формирует у учащихся способность оценочного суждения. Проведение школьного фестиваля в обозначенном формате направлено на расширение культурного кругозора старшеклассников и укрепление партнерских контактов школы и театра.

Библиографический список

1. Лапина О. *Школьный театр в системе культуры и образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: РГПУ имени Герцена, 2000.
2. Таруашвили Л. Академия художеств в контексте свободного общения. *Языки свободного общества*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
3. Бахтин М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса*. Москва: Эксмо, 2015.
4. Ляшок А. *Карнавал как форма праздничной культуры: философско-культурологический анализ*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва, 2004.
5. *Международные фестивали и конкурсы в Европе от Fiestalonia*. Available at: https://ru.fiestalonia.net/
6. Богатко М. *Концептуальные основы педагогического проектирования*. Available at: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/214450-konceptualnye-osnovy-pedagogicheskogo-proekti
7. *Отзыв: Спектакль по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» (2000) – «Одна из лучших в своем роде»*. Available at: https://otzovik.com/review_897491.html
8. *Горе от ума. Театральное сообщество*. Available at: https://vk.com/wall-62444663_14727
9. *Ба! Знакомые все лица. Спектакль «Горе от ума» в театре на Малой Бронной. Available at:* Режим доступа: https://pamsik.livejournal.com/210829.html
10. Степанова Е. *Комедия «Горе от ума» на современной сцене (в театрах Москвы и Петербурга). Различные трактовки комедии*. Available at: https://infourok.ru/komediya-gore-ot-uma-na-sovremennoy-scene-v-teatrah-moskvi-i-peterburga-razlichnie-traktovki-komedii-3574289.html

References

1. Lapina O. *Shkol'nyj teatr v sisteme kul'tury i obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg: RGPU imeni Gercena, 2000.
2. Taruashvili L. Akademiya hudozhestv v kontekste svobodnogo obscheniya. *Yazyki svobodnogo obschestva*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.

3. Bahtin M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i renessansa*. Moskva: `Eksmo, 2015.
4. Lyashok A. *Karnaval kak forma prazdnichnoj kul'tury: filosofsko-kul'turologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2004.
5. *Mezhdunarodnye festivali i konkursy v Evrope ot Fiestalonia*. Available at: https://ru.fiestalonia.net/
6. Bogatko M. *Konceptual'nye osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya*. Available at: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/214450-konceptualnye-osnovy-pedagogicheskogo-proekti
7. *Otzyv: Spektakl' po komedii A.S. Griboedova "Gore ot uma" (2000) – "Odna iz luchshih v svoem rode"*. Available at: https://otzovik.com/review_897491.html
8. *Gore ot uma. Teatral'noe soobschestvo*. Available at: https://vk.com/wall-62444663_14727
9. *Ba! Znakomye vse lica. Spektakl' «Gore ot uma» v teatre na Maloj Bronnoj. Available at:* Rezhim dostupa: https://pamsik.livejournal.com/210829.html
10. Stepanova E. *Komediya «Gore ot uma» na sovremennoj scene (v teatrah Moskvy i Peterburga). Razlichnye traktovki komedii*. Available at: https://infourok.ru/komediya-gore-ot-uma-na-sovremennoy-scene-v-teatrah-moskvi-i-peterburga-razlichnie-traktovki-komedii-3574289.html

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-155-157

Isaeva A.A., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: stasia449@mail.ru*

V. MAZEL'S METHOD AS FUNDAMENTAL IN THE INITIAL PERIOD OF LEARNING TO PLAY THE VIOLIN. The article is focuses on the method of V. Mazel, its basic principles and application in the initial period of learning the violin. The technique is aimed at avoiding the main causes that provoke defects in the setting of hands and body of a young violinist. In practice, violin teachers devote most of their time to the development of musical hearing, and underestimate such important area as the muscular sense. No matter what area you notice the lack of muscle compression or even just the lack of playing freedom, the reason should be found in the state of the muscles, sometimes located far from the clamping area. The uniqueness and value of the method of V. Mazel lies in the fact that it describes the motor system of the musician, as well as the resources to save and strengthen it.

Key word: **young musician, violin pedagogy, initial training to play the violin, V. Mosel's method, hand position, tension in muscles, education, development.**

А.А. Исаева*, аспирант, Московский городской педагогический университет, Институт культуры и искусств, г. Москва, E-mail: stasia449@mail.ru*

МЕТОДИКА В. МАЗЕЛЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ В НАЧАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ОБУЧЕНИЯ НА СКРИПКЕ

Статья посвящена методике В. Мазеля, ее основным принципам и применению в начальный период обучения на скрипке. Методика направлена на избежание основных причин, провоцирующих возникновение дефектов постановки рук и корпуса юного скрипача. В практической деятельности педагоги-скрипачи большую часть времени посвящают развитию музыкального слуха и недооценивают столь важную область, как мышечное чувство, которое также подается развитию, если преподаватель руководствуется осмысленной системой работы. В каком бы участке не был замечен недостаток, связанный с зажатием мышц или даже просто недостаточной игровой свободой, причину следует искать в состоянии мышц, расположенных порой далеко от участка зажима. Уникальность и ценность методики В. Мазеля заключается в том, что она дает описание двигательной системы музыканта, а также ресурсов ее сбережения и укрепления.

Ключевые слова: **юный музыкант, скрипичная педагогика, начальное обучение на скрипке, методика В. Мазеля, постановка рук, напряжение в игровом аппарате, воспитание, развитие.**

Начальному периоду обучения на музыкальных инструментах, и в частности скрипке, в детских музыкальных школах и школах искусств посвящено огромное количество различной методической литературы. В области скрипичной педагогики превосходно работали Л. Ауэр, В.Ю. Григорьев, С.О. Мильтонян, К.Г. Мострас, П.С. Столярский, К. Флеш, А.И. Ямпольский, Ю.И. Янкелевич и многие др. Их идеи изложены и взяты за основу авторами современных методических и учебных пособий по игре на скрипке.

Трудность овладения игровыми навыками скрипача общеизвестна. Необходимость острой чувствительности мышц, диктуемая уникальными возможностями этого удивительного музыкального инструмента, при неестественном положении рук приводит к большим сложностям. Многие педагоги указывают ученику на то, что ему необходимо, но не всегда помогают найти путь к достижению цели в формировании исполнительских навыков и освоении игре на скрипке.

Одним из основных принципов работы с учеником является воспитание технического и художественного равновесия во всех изучаемых исполнительских приемах. Это осуществляется на основе сознательной работы ученика и целенаправленного внимания к этой проблеме учителя. В свою очередь, сознательное отношение к игре ученика воспитывается на предслышании и предощущениях.

Одним из главных недостатков в работе молодых педагогов является не совсем ясное представление пути развития исполнительской техники (имеется в виду различия между понятиями техника как возможность двигательного аппарата скрипача и техники художественной, в которой каждый элемент должен быть наполнен музыкой). Первым недостатком здесь является отсутствие внимания к пластичности мышц тела в целом.

Само понятие «техника» следует рассматривать всеобъемлюще: от формирования конкретного звучания и управления им – до овладения всем арсеналом технических средств и приемов; от «умения подчинять моторные навыки творческим целям» до «способности музыканта свободно интерпретировать художественный образ». Формирование управляемого технического аппарата возможно только на основе строгого подчинения двигательных действий рук основным физиологическим закономерностям функционирования организма [2].

Второй ошибкой педагога, мешающей достижению естественных движений, является увлечение деталями как в работе над первоначальной постановкой, так и в процессе дальнейшего совершенствования игрового аппарата. Особенно отрицательны последствия такой работы, если она ведется в отрыве от художественной сути движения.

Немногие детально исследовали двойственность ощущений учащихся, возникающие в двигательной сфере в повседневной жизни и при первых контактах с музыкальным инструментом. Современные школьники ведут малоподвижный образ жизни и часто их движения входят в противоречие с основными физиологическими закономерностями функционирования организма.

В процессе обучения на скрипке очень часто говорится о естественности постановки рук и игровых приемов. В этом случае возникает вопрос: в чем состоит и как понимать естественность?

Если мы обратим внимание на положение левой руки скрипача с вывернутым под корпусом скрипки локтем, то должны будем признать, что это положение само по себе является неестественным; в обыденной жизни такое положение руки может встретиться лишь в исключительных случаях. Доказательством служит то обстоятельство, что при длительной нагрузке у учеников устает левая рука и именно потому, что ее положение с точки зрения естественности наиболее уязвимо. Помимо чисто механических движений и соответствующих физических усилий требуется включать в работу тонкие мышечные движения. Нерационально сформированные двигательно-игровые приемы идут в противоречие с физиологическими принципами работы организма и основываются в большой степени на зрительном восприятии, чем на знаниях закономерностей двигательного процесса и физиологии человека.

В связи с этим отсутствие должного воспитания физической культуры юного музыканта может привести к заболеваниям опорно-двигательного аппарата. Одним из наиболее распространенных заболеваний, полученных в школьные годы, является сколиоз. Болезнь может в значительной степени осложниться при неправильном контакте ученика с музыкальным инструментом. Говоря о естественности рук во время игры на скрипке, следует исходить из естественности положения рук в профессиональных условиях, а не в повседневной жизни.

Тормозящие свободу игровых движений сокращения мышц можно разделить на две группы, внутри которых имеются бесконечные микроизмерения. Первая – противодействие мышц в ответ на всякую испытываемую нагрузку. Вторая – тоже представляет собой «ответ на испытываемую нагрузку», но имеет более определенное понятие и больше неприятных последствий – хватательный рефлекс. Сложность борьбы с этим рефлексом заключается в том, что по своей природе он является естественным. Следовательно, надо искать определенное состояние мышц, при котором с началом игровых движений хватательные рефлексы будут сведены к минимуму.

Каждому движению предшествует психологический настрой, вызывающий подсознательную реакцию мышц, вслед за которой происходит реальное напряжение одной группы за счет расслабления другой, т.е. движение, где кульминационной точкой будет максимальное напряжение первой группы при предельном освобождении второй. Залогом успеха должна быть методика, воспитывающая приемы, казалось бы, не имеющие отношения к процессу обучения игре на скрипке.

Заметим, что предварительная двигательная подготовка оказывает эффективную помощь в процессе приспособления ученика к инструменту. На первых уроках с юными музыкантами занимаются, как правило, целесообразной постановкой игрового аппарата. Сформировать необходимые исполнительские навыки без этого невозможно. Поэтому постановка проходит несколько этапов, которые определяют перспективу обучения и плавно переходят от одного к другому. Учитывая сложность начального периода обучения игре на скрипке, современная методика выделяет три периода предварительной подготовки в постановочном процессе и формировании базовых двигательных навыков:

1. Предпостановочный – подготовка корпуса ученика к новым двигательным ощущениям, а также сохранение основ этих ощущений при любых двигательных действиях ученика. Предлагаемые комплексы подготовительных упражнений более всего способствуют воспитанию координации рук в процессе игровых действий. Они являются базовыми для учеников, осваивающих любой музыкальный инструмент.

2. Раздельная постановка рук – главная задача этого периода исключить все негативные факторы, нарушающие взаимодействие рук. Необходимо подготовить каждую из рук к специфике действий с инструментом. Строгая последовательность воспитания игровых навыков позволит координировать различные по функциям действия рук в процессе игры. По возможности желательно ограничивать срок работы над этим периодом.

3. Соединение действий рук на базе раздельной постановки. Приступая к организации совместных действий рук, необходимо неукоснительно руководствоваться принципом: контакт пальца со струной должен всегда опережать процесс озвучивания смычком. Формированию этого процесса должна способствовать концентрация внимания ученика не на контакте смычка непосредственно со струной, а на его контакте с конкретным пальцем, фиксирующим струну [5].

Говоря о скрипичной постановке, надо обратить внимание педагога на постоянное внимание к координации и синхронности движений рук в разных несимметричных приемах игры. Надо держать под постоянным контролем компенсационные движения ученика, не допуская полной статичности корпуса играющего и в равной степени разболтанности и преувеличенных эмоций. Рекомендуемые поэтапные ступени восхождения к конкретным формам скрипичной постановки позволяют каждому ученику овладеть первоначальной постановкой. Особо одаренные могут перешагивать отдельные элементы постановки. Но средние ученики, пропуская промежуточные ступени и выходя прямо на конкретные результаты, теряют четкие мышечные и исполнительские представления о встречающихся элементах скрипичной игры и постепенно попадают в бесперспективные. Большинство методических пособий, освещающих традиционные методы обучения, страдают спецификой характерной для эмпирического метода обучения описываемых конечные формы постановки игрового аппарата.

Обобщив опыт своих предшественников, Владимир Мазель – педагог с огромным опытом, воспитатель большого числа профессиональных музыкантов – разработал уникальную методику, которая помогает «выходу» древнейших двигательных навыков и эстетических переживаний в поверхностные слои сознания. Целью методики является создание иммунной двигательной системы у учащихся на уровне сознания.

Состояние современной скрипичной педагогики В. Мазель исследует не только с позиции педагога-музыканта, но и с позиции психолога и физиолога. При работе со своими учениками он требует выверенных звуковых ощущений, добивается минимально необходимых и при этом четких действий. В. Мазель убеждает, что освоение скрипки без вреда для здоровья начинающих скрипачей может происходить только на основе присущей каждому человеку культуры движений, заложенной в его подсознании с еще первобытных времен, но, к сожалению, забытой.

Методика включает в себя систему специальных упражнений для музыкантов любой специальности, которая основана на строгом учете естественных двигательных возможностей организма. При формировании постановки рук и корпуса учитывается полная взаимозависимость двигательных действий всех частей игрового аппарата. Система специальных упражнений не преследует сугубо двигательно-силовые цели. Ее главная цель – воспитание у учащихся осознанно управляемых целесообразных движений, полностью контролируемых сознанием и подвластных воле. Формируемые на этой основе двигательные действия в дальнейшем служат базой для развития всех необходимых исполнительских навыков будущего музыканта.

Основные принципы системы В. Мазеля:

- первичность сознания – вторичность движений;
- воспитание в мышечной сфере искусственной двигательной интуиции;
- формирование двигательного процесса на основе физиологически обоснованных управляемых движений;
- воспитание навыков релаксации напряженных мышц;
- формирование оптимальной осанки.

Процесс работы включает:

1. Воспитание четких взаимодействий между силовыми и несиловыми мышечными группами.

2. Воспитание оптимальных взаимодействий мышечных групп сгибателей разгибателей.

3. Воспитание постоянного потенциала подвижности всех мышечных групп.

4. Организация всех форм движений на основе закономерностей трехфазового двигательного цикла. Изучением специфики двигательного процесса музыканта занимается физиология активности (раздел современной физиологической науки).

На основе физиологии активности устанавливается трехфазовая схема двигательного цикла музыканта. Фаза первая: подготовка действия – концентрация внимания на определенных группах мышц, готовящихся совершить то или иное действие. Фаза вторая: конкретное действие – активное (волевое) включение в работу мышечных групп, совершающих локальное движение-действие. Фаза третья: освобождение после действия – максимальное расслабление работавших мышечных групп после конкретного полезного действия. Двигательные навыки, формирующиеся на основе такой цикличности, легко поддаются контролю и в должной мере управляемы.

5. Формирование движений в зонах всех суставов, особенно базовых, на основе дугообразно-круговых движений.

6. Формирование ощущения двух единых силовых мышечных сфер нижней и верхней частей корпуса. В мышечной сфере организма формируются две локальные силовые сферы нижней и верхней частей корпуса. Обладающие большим энергетическим потенциалом, они служат эпицентрами концентрации основной мышечной энергии. Эта энергия дает возможность целенаправленно и рационально направлять ее на функционирующие мышечные группы, добиваясь оптимальной управляемости двигательным процессом. На этой основе прилегающие к силовым мышечным группам несиловые группы предохраняются от непроизвольного перенапряжения. Особенно это относится к мышечным группам, окружающим подвижные участки позвоночника – шейный и поясничный. Четкие взаимодействия силовых мышечных сфер верхней и нижней частей корпуса предохраняют мышечные группы спины от перенапряжения, а позвоночник – от деформации.

7. Формирование единой системы точек опоры для подвижных частей корпуса. Опора, когда верхняя часть корпуса в целом опирается на нижнюю, а голова – на плечи, часто оказывается малоэффективной, если она не поддерживается правильными мышечными ощущениями. Еще более проблематичны в этом смысле рука, которая не имеет точек опоры в положении стоя и сидя.

Отсюда следует, что воспитание стабильных ощущений опоры в мышечных зонах поясницы, шеи и плечевого пояса является базовым [2].

Комплекс универсальных упражнений по системе В. Мазеля предполагает 15 – 20 минут обязательных ежедневных занятий или 4 – 5 раз в день по 10 – 15 минут и включает в себя следующие виды упражнений.

1. Упражнения на распределение веса и ощущение основной точки опоры корпуса, укрепление мышц ног.

2. Упражнения на формирование глубокого дыхания, способствующего снятию мышечного и нервного напряжения.

3. Упражнения на формирование правильной осанки, взаимодействие нижней и верхней частей корпуса.

4. Постановочные упражнения для рук как единой двигательной системы, формирование осознанных игровых движений.

5. Упражнения на координацию движений и дыхания.

6. Упражнения, направленные на воспитание мышечного самоконтроля.

В процессе выполнения упражнений рекомендуется охватывать все разделы комплекса, чтобы не нарушать его целостности. В связи с индивидуальными потребностями учащегося упражнения предполагают углубление определенных пунктов универсального комплекса или варьирование последовательности упражнений в зависимости от задач каждого конкретного периода работы над поддержанием физической и инструментально-исполнительской формы.

При этом необходимо, чтобы профилактика возможных заболеваний начиналась с раннего возраста детей, с самого начала обучения, когда у ребенка только открывается путь в мир искусства.

Воспитание искусственной двигательной интуиции, которой В. Мазель придает большое значение, учит различать целесообразные движения от нецелесообразных. Целесообразные движения легко поддаются релаксации, требуя минимально необходимого напряжения. Основанный на принципе целесообразности, весь двигательный процесс приобретает единый, целостный характер. Вместо разрозненных изолированных движений, направленных зачастую друг против друга, формируется единая система рациональных движений. Ее изучение и применение способствует быстрому восстановлению мышечных групп, утративших свои естественные функции, избавляет их от зажатости и болей.

Не будучи врачом, В. Мазель прекрасно разбирался в анатомии и биомеханике опорно-двигательного аппарата в целом, специализируясь на отдельных мышечных группах. Его методикой заинтересовались врачи-реабилитологи из российского НИИ травматологии и ортопедии имени Р.Р. Вредена, а затем и

Санкт-Петербургского научно-практического центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов имени Г.А. Альбрехта, в которых В. Мазель проводил мастер-классы. Его систему упражнений стали использовать не только музыканты, но и люди, страдающие различными заболеваниями позвоночника, суставов и мышц.

Скрипичная методика считается искусством. Вводя и развивая научные понятия основных приемов скрипичной игры, мы приближаем ее к науке, освобождая педагога от многих забот ремесленного порядка и приближая его к собственному творчеству. В сознании ученика устанавливается гармония между двигательными и слуховыми представлениями, что приводит к воспитанию не конкретного, а обобщённого исполнительского движения. Последнее является двигательным фоном, готовым принять окраску конкретного движения, обусловленного художественными намерениями.

Методика В. Мазеля, как показывает практика, весьма продуктивна и поэтому должна стать основополагающей в практической работе с начинающими скрипачами. Именно в начальный период обучения должны быть тщательно организованы и сбалансированы все ощущения и действия игрового аппарата исполнителя. Благодаря этой методике постановочные этапы по формированию игрового аппарата начинающих скрипачей проходят намного быстрее и легче, улучшаются слухо-моторные навыки, развитие музыкально-исполнительских и технических средств формируется без лишней физической нагрузки. Любые недоработки начального периода обучения приводят к негативным последствиям в профессиональной реализации и здоровье будущего музыканта. Применение данной методики на практике не только повышает результативность учебного процесса, сохраняя интерес к музыкальной деятельности, но также воспитывает у учащихся физическую культуру, формируя здоровый образ жизни.

Библиографический список

1. Григорьев В.Ю. *Методика обучения игре на скрипке*. Москва: Классика – XXI, 2006.
2. Мазель В. *Музыкант и его руки: Физиологическая природа и формирование двигательной системы*. Санкт-Петербург: Композитор (СПб), 2002.
3. Мазель В. *Музыкант и его руки: Формирование оптимальной осанки*. Санкт-Петербург: Композитор (СПб), 2006; Кн. 2.
4. Мазель В. *Скрипач и его руки. Правая рука. Пальцевая техника*. Санкт-Петербург: Композитор (СПб), 2006.
5. Мазель В. *Скрипач и его руки. Левая рука. Пальцевая техника*. Санкт-Петербург: Композитор (СПб), 2010.
6. Мищенко Г.М. *Полный курс методики обучения игре на скрипке (альте)*. Санкт-Петербург: Реноме, 2009.

References

1. Grigor'ev V.Yu. *Metodika obucheniya igre na skripke*. Moskva: Klassika – XXI, 2006.
2. Mazel' V. *Muzykant i ego ruki: Fiziologicheskaya priroda i formirovanie dvigatel'noj sistemy*. Sankt-Peterburg: Kompozitor (SPb), 2002.
3. Mazel' V. *Muzykant i ego ruki: Formirovanie optimal'noj osanki*. Sankt-Peterburg: Kompozitor (SPb), 2006; Kn. 2.
4. Mazel' V. *Skripach i ego ruki. Pravaya ruka. Pal'cevaya tehnika*. Sankt-Peterburg: Kompozitor (SPb), 2006.
5. Mazel' V. *Skripach i ego ruki. Levaya ruka. Pal'cevaya tehnika*. Sankt-Peterburg: Kompozitor (SPb), 2010.
6. Mischenko G.M. *Polnyj kurs metodiki obucheniya igre na skripke (al'te)*. Sankt-Peterburg: Renome, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-157-159

Iskhakova A.T., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: eigulis@inbox.ru*

Iskhakova G.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Birsk Branch of Bashkir State University (Birsk, Russia), E-mail: guldaric5@gmail.com*

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ADAPTING STUDENTS TO THE LEARNING PROCESS. The article deals with the problem of preserving and strengthening the health of students through the use of elements of health-preserving education. The relevance of this problem is laid down in the Federal Law "On Education in the Russian Federation", which indicates the main guidelines and measures for protecting the health of students. The development of the problem requires the integration of educational fields of science and an integrated approach to its study, knowledge of the features of rational planning of the study load and its impact on the functional state of the body of students. The authors see the solution to this problem in the need to highlight the conditions for ensuring the adaptation of students to learning. From the point of view of the organizational and activity component, the directions of educational and extracurricular work based on the principles of health-preserving pedagogy are determined.

Key words: **health saving technologies, organizational and pedagogical conditions, adaptation in learning conditions, formation of skills and experience in health-saving activities of students.**

А.Т. Исхакова, *канд. биол. наук, доц., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: eigulis@inbox.ru*

Г.Т. Исхакова, *канд. пед. наук, доц., Башкирский государственный университет, Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: guldaric5@gmail.com*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема сохранения и укрепления здоровья студентов посредством использования элементов здоровьесберегающего обучения. Актуальность данной проблемы заложена в ФЗ «Об образовании в РФ», где обозначены основные ориентиры и меры охраны здоровья обучающихся. Разработка проблемы требует интеграции образовательных областей наук и комплексного подхода к ее изучению, знание особенностей рационального планирования учебной нагрузки и ее влияния на функциональное состояние организма студентов. Решение этой проблемы авторы видят в необходимости определения условий обеспечения адаптации студентов к обучению. С точки зрения организационно-деятельностного компонента определены направления учебной и внеучебной работы, основанные на принципах здоровьесберегающей педагогики.

Ключевые слова: **здоровьесберегающие технологии, организационно-педагогические условия, адаптация в условиях обучения, формирование навыков и опыта здоровьесберегающей деятельности студентов.**

Одной из задач профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в контексте аксиологического подхода является формирование ценностного отношения к себе, обществу и миру. Известно, что понятие «ценность» тесно взаимосвязано с понятиями «общечеловеческая культура» и «культура здоровья». Формирование бережного отношения к своему здоровью, понимание важности его сохранения и укрепления требует наличия готовности личности к решению задач безопасного поведения.

В соответствии со ст.41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] охрана здоровья обучающихся предусматривает комплекс мер различного характера, направленных на профилактику заболеваний, оздоровление обучающихся и укрепление их здоровья.

Проблема здоровьесбережения в образовательном процессе получила свое углубленное изучение в конце 20 века, что обусловлено нарастающей потребностью общества в овладении способами деятельности, обеспечивающими сохранение стабильного психосоматического здоровья, вместе с отсутствием заболеваний. Одним из направлений обеспечения охраны здоровья студентов может выступать, наряду с определением условий оптимального режима учебной нагрузки и занятий, обучение навыкам здорового образа жизни.

Обучение в вузе требует от студентов значительного напряжения компенсаторно-приспособительных систем организма. Методологическую основу подобного рода исследований составляет изучение функциональных возможностей организма в условиях обучения, в частности в ходе приспособления к учебной

нагрузке. По данным А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой [2], при поступлении в вуз у студентов отмечаются изменения в поведении, в частности они могут отрицательно относиться к процессу обучения, взаимодействию с педагогом, неадекватно оценивать себя и свои способности. Процесс адаптации при этом в зависимости от функционального состояния организма студента может длиться до нескольких месяцев. Поэтому в условиях интенсивного обучения адаптационные механизмы студентов работают с высокой степенью напряжения, что может вызвать проблемы в сохранении здоровья. Это требует использования здоровьесберегающих технологий, рационального планирования учебных нагрузок и изучения их влияния на функциональное состояние студентов.

Любое воздействие на организм сопровождается изменением ритма сердца, что является его универсальной реакцией и отражает результат многочисленных регуляторных влияний на сердечно-сосудистую систему. В изменениях функционального состояния сердечно-сосудистой системы прослеживаются реакции адаптации. Поэтому изучение процессов регуляции сердца дает информацию о состоянии аппарата управления в целостном организме и о протекающих процессах адаптации. Одно из звеньев данного механизма обеспечивает сбалансированность работы симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, которая не контролируется сознанием, но осуществляет целостное реагирование организма на различные воздействия среды.

Под влиянием симпатической нервной системы наблюдается повышение работоспособности и выносливости, что обусловливает проявление адаптационных возможностей организма во время воздействия стрессогенных факторов. Парасимпатические волокна оказывают на сердце тормозное влияние, обеспечивая все процессы текущей регуляции, необходимые для сохранения гомеостаза. Парасимпатическая нервная система может играть роль регулятора симпатических влияний, являясь при этом «антистрессорным» фактором. Поэтому задачей парасимпатического отдела вегетативной нервной системы является непрерывное корректирование сдвигов, вызванных влиянием симпатического отдела, восстановление и сохранение гомеостаза. Постоянное напряжение управляющих механизмов, перестройки нервных и гуморальных отношений могут привести к развитию утомления. Данные ряда авторов [3; 4] показывают, что к концу рабочего дня, учебного года, а также экзаменационной сессии у студентов изменяется частота сердцебиений. Снижение частоты сердечных сокращений свидетельствует о преобладании парасимпатического тонуса вегетативной нервной системы и является признаком проявления начальных стадий утомления.

Вышеобозначенные положения требуют комплексного осмысления и решения проблемы здоровьесбережения студентов в режиме обучения. На наш взгляд, решению данной задачи будет способствовать определение и реализация в педагогическом процессе организационно-педагогических условий, содействующих сохранению и укреплению здоровья студентов: использование потенциала здоровьесберегающих технологий, рациональное планирование учебных нагрузок и изучение их влияния на функциональное состояние студентов.

В современной теории и практике образования [5; 6] сложилась традиционная классификация здоровьесберегающих технологий, объединяющая три большие группы технологий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и учебно-воспитательные. Наибольший интерес в рамках обозначенной темы представляют технологии, которые позволяют моделировать образовательный процесс с учетом предупреждения явлений переутомления и дезадаптации обучающихся на занятиях и вне их, тем самым обеспечивая формирование культуры здоровьесберегающего поведения.

Исходя из вышесказанного, была определена цель исследования – изучение и апробация организационно-педагогических условий, способствующих обеспечению адаптации студентов к процессу обучения.

Исследование проводилось на базе Бирского филиала Башкирского государственного университета. Было обследовано 40 девушек-студенток в возрасте 18 – 19 лет, составивших экспериментальную и контрольную группы. Отбор испытуемых при укомплектовании групп осуществлялся без предварительной диагностики. В качестве диагностических критериев, позволяющих оценить проявления адаптации у студентов, были использованы показатели сердечной деятельности и общего самочувствия студентов. Оценка сердечной деятельности включала исследование пульса (ЧСС), индекса вегетативного равновесия (ИВР), индекса напряжения (ИН) при помощи метода вариационной пульсометрии. Состояние общего самочувствия оценивалось с помощью опросника индекса общего (хорошего) самочувствия (ВОЗ). Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась при помощи методов математической статистики с использованием стандартных значений t-критерия Стьюдента.

В экспериментальной группе были реализованы разработанные нами организационно-педагогические условия, способствующие обеспечению адаптации студентов к процессу обучения (рис. 1).

В экспериментальной группе нами были реализованы элементы технологий сохранения и стимулирования здоровья студентов в комплексе с использованием коррекционной технологии. В частности, студентам предлагалось во время перемены между учебным занятием выполнять динамическую паузу и гимнастику для глаз, а дыхательную гимнастику и контроль осознанного дыхания они выполняли самостоятельно во внеучебное время.

Анализ полученных в ходе исследования показателей сердечной деятельности (ЧСС, ИВР, ИН) указывает на то, что состояние механизмов регуляции сердечной деятельности у студентов под действием учебной нагрузки изменяется. В начале учебного года у студенток как контрольной, так и экспериментальной групп ИН имеет высокие значения. Анализ градаций данного показателя позволяет отнести обследуемых к симпатикотоническому типу, что таит в себе опасность перенапряжения и срыва адаптации. При этом у студентов экспериментальной группы выявлены наибольшие значения ИН (178,25 ед.), что может быть обусловлено большей учебной нагрузкой, личностными особенностями и рядом других причин. Вместе с тем после проведения формирующего эксперимента в конце учебного года ИН у девушек достоверно ($p < 0,05$) снижается. Это указывает на то, что, несмотря на развитие утомления, у студенток проявляется оптимальный вариант адаптации к процессу обучения в виде отсутствия перенапряжения орга-

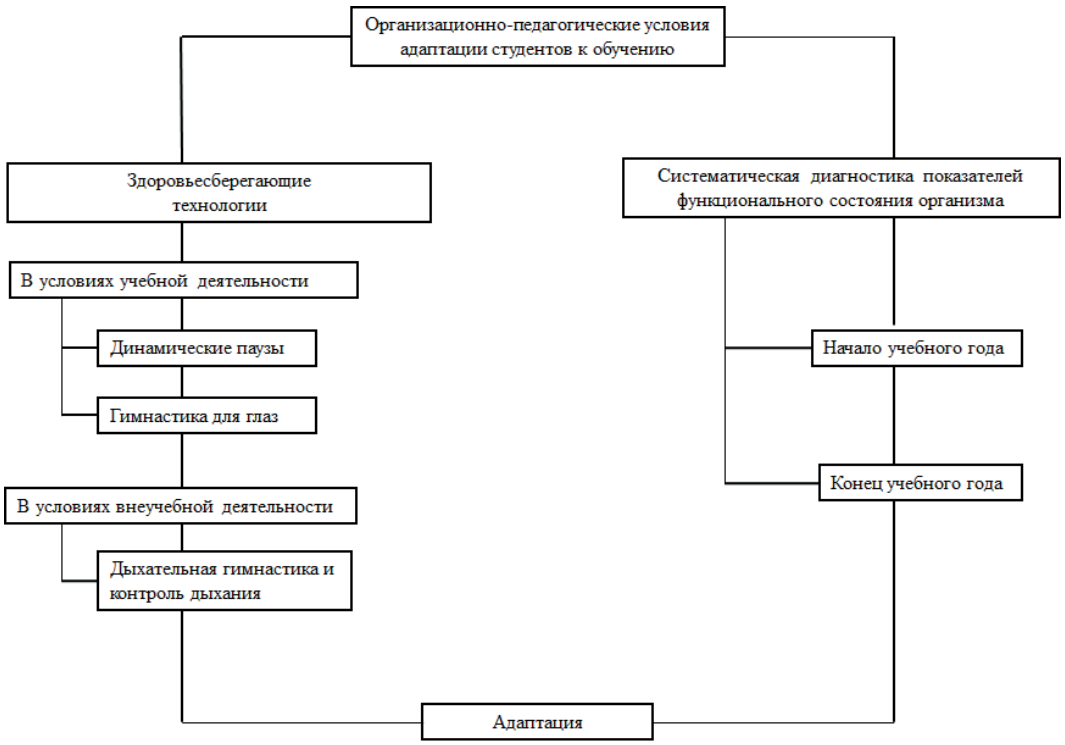


Рис. 1. Комплекс организационно-педагогических условий адаптации студентов к процессу обучения

низма. К концу учебного года у студентов понижается на 19% ИВР. Данный факт указывает на снижение напряжения организма студенток экспериментальной группы.

Снижение индекса напряжения и повышение парасимпатических влияний на ритм сердца к концу учебного года, по сравнению с его началом, свидетельствуют о проявлении начальных стадий утомления организма студенток первого курса. Однако степень изменения изучаемых показателей у студенток экспериментальной и контрольной групп разная. У испытуемых экспериментальной группы выявлено меньшее преобладание симпатических влияний на сердечную деятельность, увеличение парасимпатических влияний и снижение централизации управления сердечного ритма ($p < 0,05$), что, по нашему мнению, связано с использованием здоровьесберегающих технологий и особенностями процесса адаптации к учебной деятельности в вузе.

Изменения в регуляторных влияниях на сердце обследуемых студенток отражаются на частоте пульса: у студенток обеих групп происходит уменьшение данного показателя к концу учебного года. Наиболее выражены изменения ($p < 0,05$) в экспериментальной группе.

Полученные результаты изучения общего самочувствия также не противоречат вышесказанному. Так, анализ экспериментальных данных показал, что субъективное переживание хорошего самочувствия в конце учебного года более выражено у большинства испытуемых экспериментальной группы, чем в контрольной (в диапазоне 60 и 48 баллов соответственно). Студентки, обучающиеся с применением технологии сохранения и стимулирования здоровья в комплексе с осознанным дыханием, чувствовали себя более бодрыми, спокойными и в хорошем настроении по сравнению со студентками контрольной группы.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что использование здоровьесберегающего потенциала образования определяет функциональное состояние организма студентов в конце учебного года, положительно отражается на показателях работы сердца студентов, общего хорошего самочувствия и приспособительных механизмах к процессу обучения. Вместе с тем требует дальнейшего изучения проблема использования здоровьесберегающих технологий и их влияния на качество обучения студентов в вузе.

Таким образом, успешная адаптация к учебной нагрузке требует учета характера ее распределения в течение учебного года и формирования у студентов опыта здоровьесберегающей деятельности. Развитие рефлексивных способностей, умения отслеживать свое самочувствие и соблюдать элементарные правила гигиены умственного труда может составить основу для повышения эффективности процесса обучения студентов в вузе.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Хрипкова А.Г., Антропова М.В. *Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам*. Москва: Педагогика, 1982.
3. Геворкян Э.С., Минасян С.М., Адамян Ц.И. Динамика интегральных характеристик вариабельности сердечного ритма и психофизиологических показателей студентов в режиме однодневной и недельной учебной нагрузки. *Физиология человека*. 2006; № 4: 57 – 63.
4. Исхакова А.Т., Лабутина Л.П. Влияние экзаменационного стресса на показатели сердечного ритма и электролитов слюны студентов. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Казань: Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 2013: 365 – 366.
5. Сивцова А.М. *Организационно-педагогические условия реализации здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с детьми старшего дошкольного – младшего школьного возраста.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
6. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы*. Москва: Аркти, 2003.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Hripkova A.G., Antropova M.V. *Adaptaciya organizma uchaschihsya k uchebnoj i fizicheskoj nagruzkam*. Moskva: Pedagogika, 1982.
3. Gevorkyan `E.S., Minasyan S.M., Adamyan C.I. Dinamika integral'nyh harakteristik variabel'nosti serdechnogo ritma i psihofiziologicheskih pokazatelej studentov v rezhime odnodnevnoj i nedel'noj uchebnoj nagruzki. *Fiziologiya cheloveka*. 2006; № 4: 57 – 63.
4. Ishakova A.T., Labutina L.P. Vliyanie `ekzamenacionnogo stressa na pokazateli serdechnogo ritma i `elektrolitov slyuny studentov. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Kazan': Povolzhskaya gosudarstvennaya akademiya fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma, 2013: 365 – 366.
5. Sivcova A.M. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii zdorov'esberegayuschih pedagogicheskih tehnologij v rabote s det'mi starshego doshkol'nogo – mladshego shkol'nogo vozrasta.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Smirnov N.K. *Zdorov'esberegayuschie obrazovatel'nye tehnologii v rabote uchitelya i shkoly*. Moskva: Arkti, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-159-162

Novikova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Social and Cultural Activities, Directing Theatrical Performances and Acting, Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia), E-mail: nauka.sgii@mail.ru*
Suldikova I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Directing Theatrical Performances and Acting, Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia), E-mail: kpk.sgii@mail.ru*

HEALTH DAY AS ONE OF THE FORMS OF INTRODUCTIONS OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG STUDENTS. The article notes the obvious problem of spreading bad habits and forming a healthy lifestyle among young people, as well as the unresolved nature of these problems, despite the numerous measures taken by the state to change this situation. The speed of increasing severity of the problem is directly proportional to the speed of global development of the information environment. The more actively students participate in the process of integrating the world youth community, the more young people want to appear as representatives of the youth elite. Unfortunately, one of the features of this category is the publication of photos and videos of bad habits in various Internet communities and social networks, especially if they are material and expensive. From this point of view, it is necessary to make a healthy lifestyle prestigious among young people around the world. The importance of maintaining a healthy lifestyle among young people in modern conditions is indicated by students who have their own specific features associated with educational activities and forms of leisure. The healthy lifestyle of young people is defined as an integral part of their existence. It describes the potential and role of socio-cultural institutions in this process, examines forms, methods, technologies available in socio-cultural activities for the formation of a healthy lifestyle of young people, as well as the prevention of such harmful habits as smoking, alcoholism, etc. It is also indicated that entertainment activities for young people should not be formal, but, on the contrary, should arouse interest in life, form strong-willed qualities and character traits that allow to resist the negative influence of society. One of the forms of this type of event is celebration of the Health Day in modern conditions. The work describes the technology of its organization.

Key words: **health, healthy lifestyle, youth, students, holiday, Health Day, theatrical performance.**

Н.А. Новикова, *канд. пед. наук, зав. каф. социально-культурной деятельности, режиссуры театрализованных представлений и актерского искусства Смоленского государственного института искусств, г. Смоленск, E-mail: nauka.sgii@mail.ru*
И.В. Сульдикова, *канд. пед. наук, доц., Смоленский государственный институт искусств, г. Смоленск, E-mail: kpk.sgii@mail.ru*

ДЕНЬ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

В статье отмечается очевидность проблем распространения вредных привычек и формирования здорового образа жизни среди молодежи, а также их неразрешенность, несмотря на многочисленные меры, которые предпринимаются государством для изменения данной ситуации. Скорость нарастания остроты проблемы прямо пропорциональна скорости мирового развития информационной среды. Чем более активно учащаяся молодежь участвует в процессе интеграции мирового молодежного сообщества, тем больше молодым людям хочется казаться представителями молодежной элиты. Одной из

характерных черт данной категории, к сожалению, становятся публикации в различного рода интернет-сообществах и социальных сетях, фото и видео вредных привычек, особенно, если они относятся к материально-затратным. Именно поэтому здоровый образ жизни необходимо сделать престижным среди молодежи во всем мире. В данной статье указывается важность поддержания здорового образа жизни среди молодежи в современных условиях, а именно учащейся молодежи, имеющей свои специфические особенности, связанные с учебной деятельностью и формами проведения досуга. Здоровый образ жизни молодежи определяется как неотъемлемая часть ее существования. Описывается потенциал и роль учреждений социально-культурной сферы в этом процессе, рассматриваются применяемые формы и методы, технологии, имеющиеся в арсенале социально-культурной деятельности для формирования здорового образа жизни молодежи, а также профилактики таких вредных привычек, как курение, алкоголизм и др. Также указывается на то, что развлекательные мероприятия для молодежи не должны быть формальными, а, наоборот, должны вызывать интерес к жизни, формировать волевые качества и черты характера, которые позволяют им противостоять негативному влиянию общества. Одной из форм мероприятий такого рода выступает проведение актуального в современных условиях праздника Дня здоровья, описываются технологии его организации и проведения.

Ключевые слова: **здоровье, здоровый образ жизни, молодежь, студенчество, праздник, День здоровья, театрализованное представление.**

Организация здорового образа жизни россиян, развитие физической культуры и спорта являются одной из составляющих современной государственной культурной политики страны. Однако, несмотря на все меры, принятые государством, сегодня среди студентов сохраняется не только страсть к вредным привычкам, но и пренебрежение здоровьем, передаваемое из поколения в поколение.

В формировании у студентов веры в престиж здорового образа жизни и приобщении к физкультуре и спорту огромная роль принадлежит учреждениям социокультурной сферы (домам культуры, клубам, многофункциональным культурным центрам, библиотекам, музеям, паркам и т.д.), которые в современной социокультурной ситуации вынуждены не только приспосабливаться к сложным социально-экономическим условиям общества, сохранять способность к творческому саморазвитию, но и активно участвовать в воспитании подрастающего поколения. Обладая богатой интеллектуальной базой, эти учреждения должны стать эффективным инструментом формирования здорового образа жизни. В то же время поиск инновационных путей реализации идей здоровой жизнедеятельности личности приводит к повышению роли социокультурных институтов в обществе.

Следует отметить, что меры, которые должны применяться учреждениями социокультурной сферы, обязаны носить комплексный характер, а мероприятия по ознакомлению молодежи со здоровым образом жизни координироваться с другими социальными институтами (семьей, учебными заведениями). Именно при комплексном характере такой работы влияние внешних факторов наиболее эффективно отражается на внутренних изменениях личности, которые способствуют ее позитивному развитию [1, с. 16].

Объективно показать эффективность процесса воспитательно-профилактических мероприятий по внедрению здорового образа жизни можно критериями эффективности воспитательно-профилактического воздействия, одним из которых является трудоустройство и отдых. Поэтому, чтобы успешно «обучать» и «перевоспитывать» молодых людей, необходимо обеспечить расширение и обогащение их связей с коллективом, обществом, развить способность самостоятельно и правильно регулировать их социальные связи и отношения, развить навыки самоопределения и самоорганизации. В этом отношении неоценимую помощь оказывают культурные и развлекательные программы, ориентированные на молодежь; ассоциации, спортивные кружки для молодежи и т.д. Именно в них молодой человек может выразить себя по-новому и осмыслить свое поведение.

Наиболее распространенные формы организации культурных мероприятий, направленных на предотвращение вредных привычек, занятия физической культурой и спортом, включают беседы, лекции, дискуссии и встречи с интересными людьми. В то же время решаются две основные задачи: организация досуга студентов и профилактика вредных привычек путем ознакомления с физической культурой, поскольку правильная организация свободного от учебы времени способствует улучшению здоровья и физического развития.

В последнее время здоровому образу жизни студентов уделяется повышенное внимание, что отражает обеспокоенность общества физическим состоянием будущих специалистов, ростом заболеваемости, снижением трудоспособности, ранним профессиональным выгоранием и апатией.

Следует отметить, что не существует здорового образа жизни как особой формы существования вне образа жизни в целом. Стремление абсолютизировать здоровый образ жизни и превратить его в самостоятельное явление иногда искажает суть проблемы, интерпретацию здорового образа жизни и подходы к его формированию. Здоровый образ жизни отражает обобщенную типичную структуру форм жизни молодых людей, в том числе студентов, которая характеризуется единством и целесообразностью процессов самоорганизации и самодисциплины, саморегуляции и саморазвития, направленных на полную реализацию их основных сил и способностей.

Сегодняшней молодежи для достижения высоких результатов требуется много времени, усилий и, самое главное, здоровья. Именно поэтому необходимо прививать здоровый образ жизни с раннего возраста и пропагандировать его повсюду, до того как сформировались вредные привычки и неправильные идеалы. Прежде всего, здоровый образ жизни должен демонстрироваться родителями на собственном примере, затем в детском саду учителем, в начальной и средней школе – командой учителей и продолжаться в высшем учебном заведении. Проблема в том, что молодые люди не думают серьезно о своем здоровье, потому что молодое тело полно сил и энергии, и оно эффективно борется с вредными факторами окружающей среды. Не обращая особого внимания на ухудшение своего здоровья, человек может приобрести хроническое заболевание.

Анализ статистических материалов о жизнедеятельности студентов свидетельствует о ее неупорядоченности или хаотичной организации. Это отражается в таких важнейших компонентах, как систематическое недосыпание, нерегулярный прием пищи, недостаточное пребывание на свежем воздухе, отсутствие физической активности и закаливающих процедур, внедрение системы замещения одного вида деятельности другим, например, замещение сна, времени, отведенного на курение, домашними или учебными делами или др. В то же время установлено, что совокупное влияние отдельных компонентов образа жизни студентов условно принято за 100% в общей картине уровня жизни.

Укрепление иммунной системы, профилактика заболеваний, постоянная физическая подготовка, участие в занятиях физической культурой, спортом и массовой культурой – значительный вклад в будущее здоровье всего поколения. Физическая культура должна стать неотъемлемой частью общей культуры студентов.

Важно отметить, что культурные и развлекательные мероприятия для молодежи не должны быть формальными, , наоборот, – вызывать интерес к жизни, формировать волевые качества и черты характера, которые позволяют им противостоять негативному влиянию общества.

Идея проведения Дня здоровья очень актуальна и имеет большую профилактическую и образовательную ценность, поскольку отсутствие личных мотивов человека в поддержании здоровья привело к тому, что в настоящее время во всем мире наблюдается тенденция к его ухудшению. Эффективность Дня здоровья проявляется, прежде всего, в укреплении физического и психического здоровья молодежи, низком уровне заболеваемости студентов, высокой степени их умственных способностей, физической подготовленности, занятости студентов в свободное от учебы время.

Ежегодный День здоровья стал традицией с 1950 года. Мероприятия, посвященные этому мероприятию, проводятся таким образом, чтобы широкой общественности стало понятно значение здоровья в жизни каждого. Ежегодно Всемирный день здоровья посвящен глобальным проблемам, стоящим перед планетой, и проходит под разными девизами: «В безопасности вашей крови – спасение и жизни многих», «Деятельность – путь к долголетию», «Беременность – особое событие в жизни», «1000 городов – 1000 жизней», «Урбанизация и здоровье», «Хорошее здоровье добавляет жизни годам», «Безопасность пищевых продуктов», «Депрессия: давайте поговорим», «Здоровье для всех» и т.д. [2, с. 15].

Всероссийский масштаб праздника распространяется не только на медицинские организации. В каждом учреждении дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования, в организациях муниципальной, областной и федеральной подчиненности, частных компаниях и многих других учреждениях принято проводить мероприятия различных форм с использованием традиционных и классических технологий социально-культурной деятельности. Популярным в последние годы стало проведение спортивных праздников и флешмобов.

Такого рода мероприятия направлены, прежде всего, на то, чтобы донести до разных слоев населения актуальность основных правил сохранения своего здоровья, привить молодому поколению его ценность и научить не бояться людей в белых халатах. Поход к врачу должен стать не испытанием, а одним из ежегодных мероприятий, таких же необходимых, как и чистка зубов по утрам. Еще одной формой выступают театрализованные представления, которые могут проводиться в различного рода социальных учреждениях (школах-интернатах, больницах или детских домах). Таким образом, участники спектакля и зрители ближе знакомятся с реальностью болезней, их опасностями и учатся общаться с людьми, страдающими разными родами заболеваний.

К форме проведения праздника необходимо относиться с повышенной ответственностью. Важно знать, какие цели поставлены на сегодняшний день. Например, к наиболее распространенным формам организации культурно-досуговой деятельности, направленной на профилактику вредных привычек, приобщению к занятиям физической культурой и спортом, можно отнести беседы, лекции, споры, встречи с интересными людьми. При этом решаются две главные задачи: организация досуга, профилактика вредных привычек и приобщение к занятиям физической культурой, т.к. правовая организация свободного от учебыц времени способствует улучшению здоровья и физического развития студентов.

Предлагается использовать следующие формы работы:

– тренинги: «Шесть шагов к себе», «Умеем ли мы общаться»;

– игры: ролевая игра «Хочу спросить», интерактивная игра «Я – дома, я – среди друзей», игра «Школа безопасности»;

– круглый стол: «Жизнь без наркотиков», «Курить уж немодно!»;

– час общения: «Мои интересы, мои увлечения»;

– дискуссии: «Ответственность и безответственность. Что прячется за этими словами?», «Прекрасное и безобразное в нашей жизни», «Легко ли быть молодым?», «Как найти свое место в жизни?»;

– беседа: «Наверх по лестнице жизни»;

– акция: «Вредным привычкам – нет!».

При этом целесообразно использовать такие методы, как переубеждение переключения.

Можно выделить следующие направления работы по организации Дня здоровья для получения представления о здоровом образе жизни:

– спортивно-оздоровительное (помогает не только физически правильно развиваться, но и способствует формированию у них здорового образа жизни);

– морально-этическое (в многогранном процессе самореализации важное место занимает лекция на морально-этические темы, в которой разъясняется суть нравственных проблем, дается анализ моральных принципов).

Основываясь на психологических особенностях молодежного роста, необходимо отметить, что учащуюся молодежь интересуют вопросы смысла жизни и счастья, любви и дружбы, культуры поведения и др. в связи с тем, что в этот период идет бурный процесс формирования собственных взглядов и убеждений. Активность обсуждения поставленных на спор проблем зависит, прежде всего, от актуальности темы, ее поэтического определения. Обсуждать данные темы необходимо не в узком кругу, а, например, на заседаниях дискуссионного клуба, собраниях и в беседах с молодежью. Тема должна быть дискуссионной, формулировка четко обозначать предмет спора. Особенно важно в процессе спора создавать непринужденную обстановку, в которой каждый мог бы открыто высказывать свои мысли. Здесь много зависит от подготовительной работы и мастерства ведущего. По ходу выступлений он ставит дополнительные вопросы перед аудиторией, высказывает различные точки зрения, вовремя предоставляет слово тому или иному выступающему, пресекает неуместные реплики, соблюдает при этом педагогический такт, умело направляет спор;

– рекреативное (оздоровительные мероприятия, направленные на восстановление нормального самочувствия и работоспособности молодежи);

– художественное творчество (я самодеятельно помогаю найти себя и научиться выражаться через искусство);

– коммуникативное направление (развитие коммуникативных способностей позволяют не испытывать трудность в общении, грамотно, правильно и точно выражать свои мысли и отстаивать свою точку зрения).

– краеведческое направление (помогает узнать больше о своем родном крае, его культуре и истории, привить любовь к малой родине, а, следовательно, и ко всей России. Пробуждение патриотических чувств крайне важно в становлении личности) [3, с. 42].

Уже в результате организационного этапа работы подготовки к празднику по предложенным направлениям возможно привить потребность в здоровом образе жизни; формировать навыки в общении и способности оценивать свое поведение и нести ответственности за свои поступки; осознанно отрицательное отношение к себе, наркотикам, токсическим вещам, сигаретам, алкоголю.

Рассмотрим сценарный план театрализованной концертно-игровой программы, приуроченной к Дню Здоровья, которая состоялась 15 октября 2019 г. в ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств».

В прологе на сцене была представлена пластическая зарисовка «механизмы искусства». Данная постановка иллюстрирует обычных студентов за творческим процессом, который прерывается из-за внезапного ухудшения здоровья. Посыл заключается в том, что без здоровья нет творчества. Нужно следить за собой и своим здоровьем.

Эпизод 1

Выход ведущих. Зрителей вводят в предлагаемые обстоятельства – данное мероприятие проходит в жанре театрализованной конкурсно-игровой программы, посвященной Дню здоровья. Студенты института организовались в две команды, которые будут бороться за титул «Самая здоровая команда». Участников представляют и дают напутственные слова.

Эпизод 2

Творческий номер 1-й команды. Диалог между лже-диетологом и пациентом в комедийной форме.

Эпизод 3

Творческий номер 2-й команды. Происходит борьба девушки со своими желаниями, которые могут пагубно на неё повлиять. Она через диалог со своими пороками приходит к выводу, что здоровье важнее всего, и за ним нужно следить.

Концертный номер.

Эпизод 4

Видеоконкурс. Всем участникам выдаются планшеты с чистыми листками. На экране звучат вопросы, на которые нужно дать правильные ответы. Каждый правильный ответ оценивается в один балл. Мини-викторина со зрителем. Задаются лёгкие вопросы о здоровье.

Эпизод 5

Видео от 1-й команды. Ребята рассуждают на тему питания. Отказ от вредных продуктов – главный посыл данного видео.

Эпизод 6

Видео от 2-й команды. Ребята провели опрос в чат-рулетке. Тема – здоровье. Концертный номер.

Эпизод 7

Подводятся итоги конкурсной программы. Награждаются победители. Ведущие говорят напутственные слова зрителям о важности здорового образа жизни, отказа от вредных привычек.

Театрализованная конкурсно-игровая программа является напоминанием о необходимости постоянной заботы о своём здоровье. Через свои творческие номера студенты доносят до зрителей и до самих себя ключевые аспекты рациональной организации своей жизнедеятельности. Через театрализацию достигается воспитательное воздействие как часть общекультурного воспитания гармоничной личности.

Образ жизни студента – не более чем определенный способ интеграции его потребностей и соответствующих действий и сопутствующего опыта [4, с. 18]. Структура образа жизни выражается в тех отношениях подчинения и координации, в которых существуют разные виды жизнедеятельности. Это показано в пропорции временного бюджета человека, который потрачен на них; в каких видах жизнедеятельности человек тратит свое свободное, какие виды он предпочитает в ситуациях, когда возможен выбор. Если образ жизни не содержит творческой активности, то его уровень снижается. Некоторые студенты больше используют свое свободное время для чтения, другие – для физических упражнений, третьи – для общения. Сознательно планируя время и усилия, ученик может быть либо включен в широкую сеть таких связей либо стоять в стороне.

Содержание здорового образа жизни учащихся отражает результат распространения индивидуального или группового стиля поведения, общения, организации жизни, закрепленного в виде образцов до уровня традиционного. Основными элементами здорового образа жизни являются следующие: соблюдение режима труда и отдыха, питания и сна, гигиенических требований, организация индивидуального подходящего режима двигательной активности, отказ от вредных привычек, культура межличностного общения и поведения в команде, культура сексуального поведения, осмысленный досуг, оказывающий развивающее влияние на личность [5, с. 4].

Всемирный день здоровья – это глобальная кампания, которая направлена на привлечение внимания каждого жителя нашей планеты к проблемам здоровья и здравоохранения с целью проведения совместных действий по защите здоровья и благополучия людей [6, с. 19].

В День здоровья должно уделяется пристальное внимание теме учащейся молодежи. В этом возрасте идет интенсивное нравственное и социальное формирование личности. В связи с этим социально-культурная работа с молодежью в этом направлении − важнейшая и сложнейшая из нынешних задач, которая приобретает сегодня все большую актуальность.

Работникам социально-культурной сферы нужно глубоко осмыслить особенности развития и поведения современной молодежи, уметь поставить себя на ее место, в сложнейшие и противоречивые условия реальной жизни. Решение проблемы, связанной с приобщением к таким негативным явлениям, как курение, злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами, должно быть тесно связано с распространением здорового образа жизни, занятиями физической культурой и спортом, т.е. носить комплексный характер, во многом с опорой на возможности учреждений социально-культурной сферы.

Библиографический список

1. Богатырев В.С. Исследование состояния здоровья студентов. *Экология и здоровье*: материалы Сателлитного симпозиума XX съезда физиологов России. Москва: Российский университет дружбы народов, 2017: 14 – 17.
2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. *Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки*. Москва: Академия, 2011.
3. Ямалетдинова Г.А. *Педагогика физической культуры и спорта*. Екатеринбург, 2014.
4. Виноградов П.А. *Физическая культура и здоровый образ жизни*. Москва, 2012.
5. Абызова А.Р., Александрова Е.В. Здоровый образ жизни студента. *Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека*. 2015; Т. 1, № 1: 4 – 5.
6. Талызов С.Н. Основы здорового образа жизни студента. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2016; Т. 1, № 3: 16 – 21.

References

1. Bogatyrev V.S. Issledovanie sostoyaniya zdorov'ya studentov. *`Ekologiya i zdorov'e*: materialy Satellitnogo simpoziuma XX s`ezda fiziologov Rossii. Moskva: Rossijskij universitet druzhby narodov, 2017: 14 – 17.
2. Vasil'eva O.S., Filatov F.R. *Psihologiya zdorov'ya cheloveka: `etalony, predstavleniya, ustanovki*. Moskva: Akademiya, 2011.
3. Yamaletdinova G.A. *Pedagogika fizicheskoj kul'tury i sporta*. Ekaterinburg, 2014.
4. Vinogradov P.A. *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyj obraz zhizni*. Moskva, 2012.
5. Abyzova A.R., Aleksandrova E.V. Zdorovyj obraz zhizni studenta. *Aktual'nye problemy estestvennonauchnogo obrazovaniya, zaschity okruzhayuschej sredy i zdorov'ya cheloveka*. 2015; T. 1, № 1: 4 – 5.
6. Talyzov S.N. Osnovy zdorovogo obraza zhizni studenta. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya*. 2016; T. 1, № 3: 16 – 21.

Статья поступила в редакцию 22.10.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-162-164

Abdulov M.R., *senior teacher, Department of Law and Humanities, Derbent Branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru*

DEVELOPMENT AND EDUCATION OF STUDENTS' SKILLS TO COOPERATE IN THE PROCESS OF SPORTS AND WELLNESS. Teaching collective action as a more effective method of interaction involves developing the necessary skills in the educational process. In the world of continuous competition, it is essential to develop social activity among adolescents and young people, assimilation of skills by which it is possible to constructively solve difficult life issues, because the process of overcoming contradictions is the main stage of improving the system of relationships. With the formation of the current society, there was a need to develop a training and educational program for the development of skills in adolescents and young people to cooperate in sports and recreational classes. During sports, the student finds an opportunity to realize himself, to assert himself, to satisfy his needs for communication. The lessons of physical culture program of interaction contribute to the formation of the students' desire to jointly overcome difficult situations, forms active life beliefs aimed at eliminating emerging difficulties; lowers the level of destructive orientation in behavior, which helps to activate the process of development of their skills and ability to cooperate.

Key words: **physical culture, sports, experiment, cooperation, education, skills, team.**

М.Р. Абдулов, *ст. преп., Дербентский филиал Дагестанского государственного университета, г. Дербент, E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru*

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКА СОТРУДНИЧАТЬ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Обучение коллективным действиям как более результативному методу взаимодействия подразумевает развитие в учебном и воспитательном процессе нужных умений и навыков. В мире сплошного соперничества существенным является вырабатывание социальной активности у подростков и молодежи, усвоение умений, с помощью которых возможно конструктивно решать появляющиеся трудные жизненные вопросы, поскольку процесс преодоления противоречий – основной этап совершенствования системы взаимосвязей отношений. В условиях формирования нынешнего социума появилась необходимость в разработке учебно-воспитательной программы развития и воспитания у подростков и молодежи навыка сотрудничать на спортивно-оздоровительных занятиях. В ходе спортивных занятий обучающийся находит возможность реализовать себя, самоутвердиться, удовлетворить свою нужду в общении.

Ключевые слова: **учащиеся, развитие навыков сотрудничать, физическая культура, эксперимент, сотрудничество, воспитание, умения, коллектив.**

Важнейший показатель в формирования личности обучающегося выражается в степени его умения приспособиться в обществе, быть активным. Тем не менее процесс его полной общественной интеграции в данный момент времени экономического и цивилизованного развития государства весьма нелегок. Несплоченность, отсутствие общих целей, идеалов, слабая социальная защищенность немалой массы людей привели к повышению стрессовых ситуаций. В такой среде сплошного соперничества существенным является вырабатывание социальной активности у подростков и молодежи, усвоение умений, с помощью которых возможно конструктивно решать появляющиеся трудные жизненные вопросы, поскольку процесс преодоления противоречий – основной этап совершенствования системы взаимосвязей отношений.

Обучение коллективным действиям как к более результативному методу взаимодействия подразумевает развитие в учебном и воспитательном процессе нужных умений и навыков. Под взаимодействием представляется качество индивида, выражающееся в межсубъектной активности, основная мысль которой – присутствие понимания сотрудничающими сторонами одной цели и стремление к ее достижению общими стараниями, где успех каждого будет зависеть от успеха остальных.

В связи со значительным уменьшением мотивов к действию со стороны учебной и познавательной деятельности подростка по вырабатыванию и развитию навыков коллективной деятельности (сотрудничества) повышается роль и важность внеклассных форм применения активности обучающихся, которые в силу меньшей заорганизованности и учета увлечений и стремлений дают индивиду больше различного потенциала для отработки общественных качеств (знаний и умений), чем обычное академическое обучение. К таковым относятся занятия физической культурой и спортом [1 – 6]. Такие занятия подразумевают союз непрерывного взаимодействия подростков между собой. В ходе спортивных занятий обучающийся находит возможность реализовать себя, самоутвердиться, удовлетворить свою потребность в общении. В условиях формирования нынешнего социума появилась необходимость в разработке учебно-воспитательной программы развития и воспитания у подростков и молодежи навыка сотрудничать на спортивно-оздоровительных занятиях, что является важнейшей целью образовательной программы.

Составлялась такая экспериментальная программа по требованиям, предъявляемым к программам спортивно-оздоровительных групп:

– обучающая, воспитательная, оздоровительная направленность образовательного процесса (общее решение данных задач, совмещение и согласованность используемых методов на занятии, содействующих формированию личности, осознанию значимости здорового образа жизни, воспитанию и развитию физических, волевых, моральных и этических качеств обучающегося;

– осмысление сути воспитывающего обучения на занятиях физической культурой как процесса человеческого сотрудничества с обеих сторон, как педагога, так и обучаемого (учебный и воспитательный процесс основывался на взаимопомощи и взаимоуважении, опираясь на заинтересованности и нужды обучающихся, веру в себя и возможность дальнейшего развития каждого);

– поэтапная реализация личного и дифференцированного подхода к учащимся (эксперимент программы учитывает интересы, потребности, влечения обучающихся к выполнению характерных двигательных действий; уровень их знаний и уровень формирования личностных психофизических особенностей индивида, показывающих их способность к усвоению умений, необходимых для выработки конструктивного сотрудничества на спортивной площадке, устанавливающих наиболее действенные методы педагогического влияния на учащегося);

– особо выделенная практическая направленность учебного и воспитательного процессов (эксперимент программы предлагает наличие выбора приемов и средств обучения, предназначенных для непрерывного втягивания учащихся в энергичные формы игрового и двигательного сотрудничества между собой).

Спортивные и оздоровительные занятия в такой программе рассматривают как форму сотрудничества лиц учебного и воспитательного процесса, дающую возможность создавать составляющие компоненты взаимодействия с помощью приобретения поведенческого и эмоционального опыта формирования сотрудничества.

Субъектные взаимоотношения преподавателя и учащегося доминируют в таком учебно-воспитательном процессе.

Обучающийся представлен как полноценный участник построения учебного и воспитательного сотрудничества, обращенного к удовлетворению индивиду-

альных интересов учащихся, их потребностей, формированию их возможностей, самостоятельной деятельности, которые способствуют выявлению личности.

Задачи, поставленные в экспериментальной программе:

– содействовать позитивному росту показателей формирования нравственно-физических качеств;

– развивать позитивную «Я-концепцию»;

– вырабатывать навыки коммуникабельности;

– воспитывать ценностное отношение к сверстникам, другим людям, общему делу, к миру в целом;

– формировать позитивное и положительное отношение к разным видам сотрудничества;

– развивать навыки и умения воспитания, контроля и развития над собой;

– увеличивать возможность мыслительной деятельности учащихся;

– способствовать развитию познавательной активности;

– вырабатывать эмоциональные, моральные и волевые качества индивида.

Занятия в группах спортивно-оздоровительной направленности представляют собой курс, которому характерна целостность, автономность и специфика. Направление этих занятий в системе физкультурного образования состоит в вырабатывании мотива и потребности личности в регулярных занятиях физической культурой и спортом, изучении начал оздоровительной физической культуры, формировании способности к контролю над собой, развитии двигательных умений и навыков, вырабатывании нравственно-физических качеств индивида.

Сегодняшний процесс образования идейно направлен на развитие физического и внутреннего здоровья общества и несет с собой изменения в структуре, содержании, организации и технике создания и направления учебно-воспитательного процесса на занятиях физической культурой и спортом. Потому данная программа отличается социальной и педагогической целесообразностью, а ее цели – общественному заказу.

Успех в осуществлении программы устанавливается следующими факторами: развитием, обучением и воспитанием учащихся. Эти факторы выявляются:

– в усвоении предметного содержания знаний, методов их получения и обработки;

– в навыках выполнения характерных двигательных действий;

– в развитости навыка систематических занятий физической культурой и спортом, поддержания активного образа жизни;

– в усвоении и принятии морально-этических правил поведения и нахождения людей в социуме;

– в необходимости и умении подавлять свои отрицательные эмоции и применении обдуманных выходов из сложившихся острых жизненных обстоятельств;

– в ценном отношении к близким и родным людям, окружающей реальности;

– в выработанных моральных убеждениях личности;

– в возможности употреблять существующие знания и умения в ходе организации коллективной деятельности;

– в способности как самому, так и в коллективе выбирать форму, вид, нагрузку и перестраивать их, отталкиваясь из установленных задач, обстоятельств.

Алгоритм осуществления программы состоит из четырех ступеней.

1-я ступень: адаптивная. Цель: вырабатывание первичной необходимости во взаимодействии и направленности способности конструктивного построения сотрудничества.

Задачи:

1. Развитие представления о личностном и общественном потенциале физической культуры и спорта.
2. Научить дисциплине.
3. Воспитание важного и значимого отношения к окружающим.
4. Приобщение к действиям в коллективе.
5. Научить самоанализу, разбору личных поступков, действий окружающих.
6. Формирование умения контролировать себя.
7. Вырабатывание умений и навыков в ведении диалога с преподавателем.
8. Вырабатывание самостоятельного построения коллективных действий в системе «преподаватель – обучающийся».

2-я ступень: личностно формирующая. Цель: вырабатывание уверенности обучающегося в себе, понимание личной значимости в совместной деятельности.

Задачи:

1. Научить справляться с трудностями.
2. Развитие значимого к себе отношения.
3. Приучить к независимым активным действиям.
4. Развитие представления о себе, своих особенностях, качествах и возможностях.
5. Научиться контролировать себя.
6. Формировать умение вступать с ровесниками в диалогические отношения на занятиях.
7. Расширить представления о возможностях выхода из тяжелых жизненных обстоятельств.
8. Вырабатывание внутри группы коллективных отношений.
9. Развить ответственность за принятое решение

3-я ступень: деятельностно-воспитывающая. Цель: вырабатывание манеры морального, волевого поведения обучающегося, формирование диспозиционной толерантности.

Задачи:

1. Развитие значимого отношения к коллективу.
2. Освоение опыта самостоятельно организовывать взаимодействия.
3. Постижение способов саморегуляции.
4. Научить коллективной работе и работе для коллектива.
5. Развитие навыков и умений находить для себя и реализовывать часть поделенного совместного задания.
6. Вырабатывание инициативы для построения коллективных действий с остальными обучающимися.
7. Воспитание потребности в моральном и нравственном поведении.

4-я ступень: созидательно-преобразующая. Цель: отработать у обучающихся умения сотрудничать.

Задачи:

1. Развитие стабильного стремления к сотрудничеству.
2. Вырабатывание творческого группового мышления.
3. Развитие и усовершенствование умений приспосабливаться к новым обстоятельствам, не теряя при этом своей значимости.
4. Формирование возможностей построения конструктивного диалога.
5. Укрепление навыков контролировать себя.

Для контроля результативности программы развития и воспитания у учащихся навыка сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий были использованы следующие методы: метод экспертного оценивания, метод наблюдения педагогического, анализ результатов спортивного мероприятия.

Для данного эксперимента были приглашены учащиеся, посещающие спортивно-оздоровительные занятия, – команда-эксперимент (КЭ) и учащиеся, не посещающие занятия, – команда контроль (КК). Программа мероприятия включает в себя соревнование между мини-группами, заключающееся в быстроте прохождения этапов состязания. Этапы направлены на организацию коллективной деятельности членов каждой из команд. От их согласованных действий, умения сотрудничать зависят результаты, которые продемонстрируют команды.

По сигналу все группы (заранее разделенные по тройкам) приступали к прохождению этапов. Этапы предусматривают коллективное выполнение заданий. Фиксировали лучший результат тройки, которая прошла все этапы, показатели команды как лучшие, так и худшие, общую сумму итогов команды и средний результат.

В ходе эксперимента изучалась тактика поведения испытуемых в конфликтной ситуации, направленность поведения в ситуации фрустрации. Для выявления результативности педагогической технологии на всех этапах использовались методы тестирования, методы обработки документов и письменных взглядов испытуемых.

В процессе наблюдения за работой групп было выявлено, что на первичном этапе главной целью состязающейся тройки был личный результат. Фиксировались стычки в мини-группах по причине разной физической готовности и тактико-технического мастерства.

На конечном этапе учащиеся КЭ в отличие от учащихся КК выделялись согласованностью действий, заинтересованностью в коллективном результате, взаимопомощью, самообладанием при невезениях партнера по команде.

В конце прохождения этапов уже победившая тройка КЭ помогала советом своим товарищам по команде, как легче выполнить упражнение, поддерживала и ободряла. При этом испытуемая тройка КК, окончившая преодоление этапов соревнования, выделяла свое превосходство, часто упрекала остальных ребят в том, что они не сумели быстро сработать.

Выводы исследования таковы, что учащиеся КЭ были более сплочены. Умение достигать соглашения помогло им добиться более значительных результатов. Сформированное взаимное сопереживание, диспозиционная толерантность содействовали снижению чувства тревоги в условиях соревнований, возникновению более плодотворного взаимодействия.

По результатам исследования эффективности программы можно сделать следующее заключение. Данная учебно-воспитательная программа способствует формированию у обучающихся желания сообща преодолевать трудные ситуации, которые возникают при взаимодействии; формирует у них активные жизненные убеждения, направленные на устранение появляющихся трудностей методом поиска конструктивных путей выхода из конкретной ситуации; понижает уровень деструктивной направленности в поведении, что способствует активизации процесса развития навыка и умения сотрудничать.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. *Физическая культура для всех и каждого*. Москва: Физкультура и спорт, 1988.
2. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность. *Теория и практика физической культуры.* 1995, № 4: 6 – 9.

3. Исаев А.А. *Спортивная политика России*. Москва: Советский спорт, 2002.
4. Лубышева Л.И. *Десять лекций по социологии физической культуры и спорта*. Москва: Теория и практика физической культуры, 2000.
5. Паначев В.Д. *Спорт как социальный институт в развитии личности*. Диссертация … кандидат социологических наук. Пермь, 2000.
6. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005; Т. 191.

References

1. Bal'sevich V.K. *Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i kazhdogo*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1988.
2. Bal'sevich V.K., Lubysheva L.I. Fizicheskaya kul'tura: molodezh' i sovremennost'. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 1995, № 4: 6 – 9.
3. Isaev A.A. *Sportivnaya politika Rossii*. Moskva: Sovetskij sport, 2002.
4. Lubysheva L.I. *Desyat' lekcij po sociologii fizicheskoj kul'tury i sporta*. Moskva: Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury, 2000.
5. Panachev V.D. *Sport kak social'nyj institut v razvitii lichnosti*. Dissertaciya … kandidat sociologicheskih nauk. Perm', 2000.
6. Lubysheva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2005; T. 191.

Статья поступила редакцию 05.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-164-166

Aldakimova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University (Armavir Russia), E-mail: Aldakimova.olga@mail.ru*

POLY-CONTEXT APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ADAPTATION PROGRAMS FOR FOREIGN STUDENTS. The internationalization of higher education and the development of the export potential of Russian universities are of particular importance in the face of geopolitical challenges and intensifying global competition. The author notes the importance of the development and implementation in universities of adaptation programs for foreign students that determine the success of their education, the development of international cooperation of the university with foreign countries. The article presents the experience of Armavir State Pedagogical University in developing an adaptation program for foreign students, taking into account the multiculturalism of the South of Russia. The analysis of studies by Russian and foreign authors shows the potential of a polycontext approach that integrates cultural, academic, socio-psychological, individual-personal contexts and types of adaptation of foreign students. Special attention is paid to the structural and meaningful features and technologies for the introduction of adaptation programs, taking into account the specifics of sociocultural, academic, socio-psychological, psychophysiological and everyday adaptation of foreign students. The author characterizes the theoretical and practical significance of the results obtained and the prospects for further research.

Key words: **internationalization of education, foreign students, adaptation, adaptation program, polycontext approach.**

О.В. Алдакимова, *канд. пед. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: Aldakimova.olga@mail.ru*

ПОЛИКОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Интернационализация высшего образования, развитие экспортного потенциала российских вузов приобретают особое значение в условиях геополитических вызовов и усиливающейся глобальной конкуренции. Автор отмечает важность разработки и реализации в вузах адаптационных программ для иностранных студентов, определяющих успешность их обучения, развитие международного сотрудничества вуза с зарубежными странами. В статье представлен опыт Армавирского государственного педагогического университета по разработке адаптационной программы для иностранных студентов, учитывающей поликультурность Юга России. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных авторов выявлен потенциал поликонтекстного подхода, интегрирующего культурологический, академический, социально-психологический, индивидуально-личностный контексты и виды адаптации иностранных студентов. Особое внимание уделено структурно-содержательным особенностям и технологиям реализации адаптационных программ, учитывающих особенности социокультурной, академической, социально-психологической, психофизиологической и бытовой адаптации иностранных студентов. Автор характеризует теоретическую и практическую значимость полученных результатов и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: **интернационализация образования, иностранные студенты, адаптация, адаптационная программа, поликонтекстный подход.**

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется планомерными и системными изменениями, соответствующими геополитическим вызовам и общемировым тенденциям развития университетов в условиях развития глобальной экономики. Многие исследователи к числу важнейших тенденций развития образования относят интернационализацию как ресурс мягкой силы и глобальной конкуренции [1; 2].

В этих условиях особое значение приобретает стратегия развития экспортного потенциала российского образования. Государственная значимость этой стратегии проявляется в принятом в 2017 году приоритетном проекте «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», в соответствии с которым предполагается увеличение количества иностранных студентов в российских вузах с 220 тыс. человек до 710 тыс. в 2025 г. [3].

Свой весомый вклад в развитие экспорта образовательных услуг вносит Армавирский государственный педагогический университет, который занимает на Юге России особое место как крупнейший образовательно-научно-инновационный центр. Реализация социальной миссии университета предполагает его активное участие в инновационном развитии социально-экономической и культурной сферы Кубани и Юга России.

У иностранных студентов, приезжающих для получения образования в поликультурные российские регионы, в том числе в Краснодарский край, возникают особые сложности. Региональная поликультурность определяющим образом влияет на трансформацию ценностно-целевых и содержательно-технологических оснований разработки и реализации адаптационных программ для иностранных студентов, предъявляет особые требования к уровню профессиональной готовности преподавателей вуза к работе со студентами из зарубежных стран [4].

Армавирский государственный педагогический университет активно развивает международное сотрудничество в научно-образовательной сфере. В настоящее время в университете обучаются иностранные студенты из 9 стран: Армении, Белоруссии, Грузии, Египета, Йемена, Китая, Туркмении, Украины, Узбекистана. Оценка образовательных организаций высшего образования Краснодарского края, проводимая на базе интегрального показателя, показала высокий потенциал АГПУ в привлечении иностранных студентов [5].

Анализ результатов выполненных исследований [6 – 9] показывает, что увеличение числа иностранных студентов предполагает разработку и апробацию специально спроектированных для них адаптационных программ, учитывающих сложность, многоаспектность, влияние комплекса контекстов, способствующих их успешной адаптации к новой образовательной среде и к российской действительности.

Проживание и обучение в незнакомой социокультурной и академической среде вызывает у иностранных студентов ряд проблем, включая депрессию, стресс, беспокойство, бессонницу, культурный шок, одиночество и тоску по дому. Состояние психологического стресса и культурного шока, проявляющееся в дезориентации и растерянности, которую студенты испытывают в новой среде, существенно влияет на их психологическую и социокультурную адаптацию [10].

Включение в новую академическую среду является для иностранных студентов сложнейшей задачей из-за существенных различий образовательных систем в разных странах. Отсутствие понимания новых образовательных подходов и моделей негативно влияет на академическую успешность иностранных студентов. Академическая адаптация в новой межкультурной среде существенно отличается от академической адаптация в родной стране, в условияхн ациональной образовательной системы. Академическая адаптация иностранных студентов является более сложным процессом из-за его многоаспектности, зависимости от специфических особенностей зарубежной системы образования, обусловленной культурными и национальными традициями [11].

Академические барьеры тесно пересекаются с социокультурными барьерами. В случае, когда иностранные студенты плохо понимают культурные различия между странами, они продолжают использовать привычные для них стратегии обучения, усвоенные в родной стране.

Таблица 1

Поликонтекстный характер и педагогические характеристики адаптационных программ для иностранных студентов

Адаптационный контекст программ для иностранных студентов	Содержательно-целевые характеристики адаптационных программ для иностранных студентов	Технологии реализации адаптационных программ для иностранных студентов
Культурологический контекст адаптационных программ для иностранных студентов	Социокультурная адаптация: – мотивация иностранных студентов к изучению российских культурных и национальных традиций; – знакомство иностранных студентов с историей и культурой Краснодарского края; – ориентация адаптационных программ на уважение культурного разнообразия, сохранение этнокультурной идентичности иностранных студентов; – предупреждение межэтнической напряженности и межличностных конфликтов в студенческой среде на основе развития компетенций межкультурного взаимодействия всех участников образовательного процесса в вузе	Экскурсионные программы, в том числе в онлайн-формате, посещение музеев, выставок, фестивали дружбы, конкурсы любителей русской поэзии, танцевальные шоу, киноклуб
Академический контекст адаптационных программ для иностранных студентов	Академическая адаптация: – знакомство иностранных студентов с системой образования в Российской Федерации, с историей и современным уровнем развития университета, его поликультурной миссией на Юге России; – обеспечение активного включения иностранных студентов в учебный процесс на основе осознанного понимания специфики организации образовательного процесса, системы контроля; – стимулирование овладения иностранными студентами навыками самостоятельной работы, в том числе с использованием информационных ресурсов вуза	Дидактическое консультирование, мастер-классы, разговорный клуб, экскурсии в научную библиотеку, научные центры, лаборатории университета
Социально-психологический контекст адаптационных программ для иностранных студентов	Социально-психологическая адаптация: – проектирование безопасной социокультурной среды; – выявление и учет этно-национальных и индивидуально-психологических особенностей иностранных студентов, их потребностей, интересов; – развитие у иностранных студентов компетенций межкультурного взаимодействия; – развитие навыков уверенного поведения в новой среде	Психологические тренинги, разговорный клуб, клуб выходного дня, творческие мастерские, дискуссионный клуб
Индивидуально-личностный контекст адаптационных программ для иностранных студентов	Психо-физиологическая и бытовая адаптация: – снижение отрицательных психо-эмоциональных переживаний иностранных студентов; – помощь иностранным студентам в преодолении страха и тревоги в новой социокультурной среде; – развитие у иностранных студентов навыков саморегуляции, стрессоустойчивости; – помощь иностранным студентам в обустройстве жилищных условий; – поддержка иностранных студентов в сохранении или трансформации привычной культуры питания; – знакомство иностранных студентов с особенностями работы магазинов, банков, кинотеатров, общественного транспорта в регионе; – организация медицинского обслуживания иностранных студентов	Психологические тренинги, групповые и индивидуальные консультации, кейс-стади, моделирование ситуаций взаимодействия в новом социуме, волонтерская поддержка

Изучение отечественного и зарубежного опыта позволяет нам выделить следующие контексты адаптации иностранных студентов: культурологический, академический, социально-психологический, индивидуально-личностный. Поликонтекстный подход позволяет учесть особенности, виды адаптации иностранных студентов, возникающие у них в этом процессе барьеры различного характера, определяющие объективную необходимость разработки в вузе системы комплексных адаптационных программ для студентов из зарубежных стран.

Содержательно-целевые характеристики и технологии реализации адаптационных программ для иностранных студентов, учитывающие культурологический, академический, социально-психологический, индивидуально-личностный контексты адаптации, представлены в обобщенном виде в табл. 1.

Обобщение полученных в ходе исследования результатов позволяет заключить, что реализация поликонтекстного подхода к разработке адаптационных программ для иностранных студентов обеспечивает:

– включенность адаптационных программ для иностранных студентов в общую стратегию интернационализации вуза, развитие его экспортного потенциала и укрепление деловой репутации университета в зарубежных странах;

– концептуальную обоснованность адаптационных программ, учитывающих культурологический, академический, социально-психологический, индивидуально-личностный контексты адаптации иностранных студентов в поликультурном пространстве Юга России;

– структурно-содержательную и технологическую целостность адаптационных программ для иностранных студентов;

– личностно-деятельностный характер адаптационных программ для иностранных студентов как основу их осознанного включения в активное освоение нового образовательного и социокультурного опыта на основе открытого и доверительного личностно-развивающего межкультурного взаимодействия.

Теоретическая и практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования для разработки модульных адаптационных программ для студентов из конкретных зарубежных стран, учитывающих особенности поликультурного региона Юга России.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением лучших адаптационных практик в ведущих зарубежных университетах и их научно-методическая адаптация к образовательному процессу в российских вузах с учетом региональных социокультурных условий.

Библиографический список

1. Сероштан М.В, Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ. *Высшее образование в России.* 2020; № 29 (2); 27 – 40.
2. Суворова В.А., Бронников И.А. Международная образовательная миграция как «ресурс мягкой силы» в эпоху глобализации. *Управление.* 2019; № 4: 131 – 139.
3. Кроливецкая С.М. Перспективы развития экспортного потенциала высшего образования Российской Федерации. *Управленческое консультирование.* 2018; № 12: 73 – 78.
4. Алдакимова О.В. О моделировании методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 70 – 72.
5. Кузнецова О.Д., Емельянов Д.О., Косников С.Н. Интегральная оценка учреждений высшего образования Краснодарского края. *Научный журнал КубГАУ.* 2020; № 156 (02). Available at: http://ej.kubagro.ru/2020/02/pdf/03.pdf
6. Береговая О.А., Кудашов В.И. Проблемы языковой и академической адаптации иностранных студентов в России. *Интеграция образования.* 2019; № 23 (4): 628 – 640.
7. Соколова Ю.А. Формирование социокультурной адаптации иностранных студентов в рамках практико-ориентированного проекта «Мы в России». *Вестник ТГПУ.* 2019; № 7 (204): 130 – 139.

8. Овсянникова И.Г., Терещенко Т.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе. *Известия ВГПУ.* 2018; № 3: 41 – 46.
9. Biserova G.K., Shagivaleeva G.R. Socio-psychological adaptation of international students to learning and professional activities. *Space and Culture.* 2019; № 6 (5): 99 – 114.
10. Presbitero A. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations.* 2016; № 53: 28 – 38.
11. Mudassir H., Hong S. A Study on Academic Adaptation of International Students in China. *Higher Education Studies*. 2019; № 9 (4): 80 – 92.
12. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 1 (44): 26 – 28.

References

1. Seroshtan M.V, Ketova N.P. Sovremennye rossijskie universitety: pozicionirovanie, trendy razvitiya, vozmozhnosti naraschivaniya konkurentnyh preimuschestv. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2020; № 29 (2); 27 – 40.
2. Suvorova V.A., Bronnikov I.A. Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya migraciya kak «resurs myagkoj sily» v `epohu globalizacii. *Upravlenie.* 2019; № 4: 131 – 139.
3. Kroliveckaya S.M. Perspektivy razvitiya `eksportnogo potenciala vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie.* 2018; № 12: 73 – 78.
4. Aldakimova O.V. O modelirovanii metodicheskoj sistemy podgotovki prepodavatelej vuza k sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 70 – 72.
5. Kuznecova O.D., Emel'yanov D.O., Kosnikov S.N. Integral'naya ocenka uchrezhdenij vysshego obrazovaniya Krasnodarskogo kraya. *Nauchnyj zhurnal KubGAU.* 2020; № 156 (02). Available at: http://ej.kubagro.ru/2020/02/pdf/03.pdf
6. Beregovaya O.A., Kudashov V.I. Problemy yazykovoj i akademicheskoj adaptacii inostrannyh studentov v Rossii. *Integraciya obrazovaniya.* 2019; № 23 (4): 628 – 640.
7. Sokolova Yu.A. Formirovanie sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov v ramkah praktiko-orientirovannogo proekta «My v Rossii». *Vestnik TGPU.* 2019; № 7 (204): 130 – 139.
8. Ovsyannikova I.G., Tereschenko T.M. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov k usloviyam obucheniya v rossijskom vuze. *Izvestiya VGPU.* 2018; № 3: 41 – 46.
9. Biserova G.K., Shagivaleeva G.R. Socio-psychological adaptation of international students to learning and professional activities. *Space and Culture.* 2019; № 6 (5): 99 – 114.
10. Presbitero A. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations.* 2016; № 53: 28 – 38.
11. Mudassir H., Hong S. A Study on Academic Adaptation of International Students in China. *Higher Education Studies*. 2019; № 9 (4): 80 – 92.
12. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie magisterskoj programmy po napravleniyu "pedagogicheskoe obrazovanie" v kontekste metodologii TUNING (opyt Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 1 (44): 26 – 28.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-166-168

***Gandarova L.B.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Guliyeva M.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Shuturova Kh.M.,** senior teacher, Department of Theory and History and State Law, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

CONSTITUTIONAL LEGAL AWARENESS OF THE INDIVIDUAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY. The article presents a study of the role of constitutional legal consciousness of an individual in the educational process of higher education. The authors point out that the study of the course of constitutional law is very relevant not only for lawyers, but also for specialists in various spheres of society. It is noted that today it is important to determine the main directions for improving the constitutional legal awareness in modern Russian society and develop appropriate practical proposals related to both improving the constitutional legislation and improving the effectiveness of law enforcement and other law enforcement agencies, based on improving the professional constitutional legal awareness of their representatives. As a result of acquiring a set of knowledge that reveals the main characteristics and natural basics of constitutional legislation, it becomes possible to establish the role and position that constitutional law occupies in the structure of national legal systems that currently exist on the world stage. Constitutional law is the most accurate and objective way to express constitutional norms, is the most effective way to consolidate at the formal level the set of fundamental rights and freedoms granted to each person and creates conditions for their proper protection.

Key words: **legal awareness of the individual, educational process, legal education, constitutional legal awareness, Russian society, legal culture, training course.**

***Л.Б. Гандарова**, канд. юрид. наук, доц. ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***М.М. Гулиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Х.М. Шутурова,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

КОНСТИТУЦИОННОЕ ПРАВОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья посвящена исследованию роли конституционного правосознания личности в учебном процессе вуза. Авторы указывают, **что изучение курса «Конституционное право» весьма актуально не только для юристов, но и для специалистов самых разных сфер жизнедеятельности общества. Отмечается, что с**егодня актуально определить основные направления повышения конституционного правосознания в современном российском обществе и выработать соответствующие предложения практического характера, связанные как с совершенствованием конституционного законодательства, так и с повышением эффективности деятельности правоохранительных и других правоприменительных органов, на основе повышения профессионального конституционного правосознания их представителей.

В результате приобретения комплекса знаний, раскрывающих основные характеристики и природную сущность конституционного законодательства, появляется возможность установить роль и позицию, которую конституционное право занимает в структуре существующих на сегодняшний день на мировой арене национально-правовых систем. Конституционное право представляет собой максимально точный и объективный способ выражения конституционных норм, является наиболее эффективным вариантом закрепления на формальном уровне комплекса основных прав и свобод, дарованных каждому человеку, и создает условия для их надлежащей охраны.

Ключевые слова: **правосознание личности, учебный процесс, правовое воспитание, конституционное правосознание, российское общество, правовая культура, учебный курс.**

В современной России складываются новые для российского общества конституционные ценности. Принятые поправки к Конституции Российской Федерации вызвали определенное отношение к основному закону государства, в связи с чем весьма актуальной остается проблема повышения правового сознания как общества в целом, так и отдельной личности.

На основании различных источников информации можно заключить, что «правовая культура общества – это часть общей культуры, представляющая собой систему ценностей, накопленных человечеством в области права и относящихся к правовой реальности данного общества» [1, с. 135].

«Высокий уровень правовой культуры является показателем правового прогресса. Культура общества является результатом социально-правовой активности отдельных личностей, коллективов и других субъектов права; она выступает отправным моментом, базой для такого рода активности и в целом для правовой культуры личности» [2].

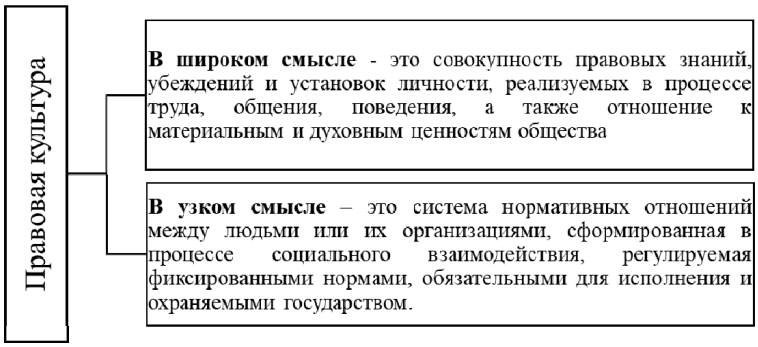


Рис. 1. Содержание понятия «правовая культура»

Как отмечает Н.О. Дуглас, «правовая культура основана на свойстве человека «нормировать» свои отношения с окружающим миром и людьми» [3].

На основе анализа литературы [1 – 4] можно говорить о том, что понятие «правовая культура» имеет достаточно ёмкое содержание и может рассматриваться в различных аспектах (рис. 1).

Каждый специалист вне зависимости от профиля по окончании учебной программы в вузе должен предстать перед работодателем как носитель и активный защитник ценностей, провозглашённых в Конституции, направить свою деятельность на защиту прав и свобод, дарованных каждому человеку, каждой личности и каждому гражданину нашего государства.

Тем самым многие авторы [1; 4; 6 и др.] подчёркивают актуальность определения основных направлений повышения конституционного правосознания в современном российском обществе. Также многие пишут о том, что необходимо коллективно обсудить среди юристов – теоретиков и практиков – и выработать соответствующие предложения практического характера, связанные как с совершенствованием конституционного законодательства, так и с повышением эффективности деятельности правоохранительных и других правоприменительных органов, на основе повышения профессионального конституционного правосознания их представителей.

При изучении дисциплины «Конституционное право» студенты получают возможность прочно закрепить в своём сознании информацию, раскрывающую природу и сущностные характеристики конституционного права. Студенты в случае прочного закрепления знаний могут легко ориентироваться в структурном содержании институтов конституционного права, работать с правовыми источниками, знакомиться с функциями и задачами, которые реализуются и решаются в процессе осуществления профессиональной деятельности юриста, так как по факту особенности ее реализации зависят от конституционных и правовых норм, установленных в государстве.

Если рассматривать курс «Конституционное право» как одну из многочисленных учебных дисциплин, то можно отметить, что он представлен в виде сложно структурированной системы. В ней присутствуют научно обоснованные теоретические и практические положения, которые всесторонне раскрывают структурное содержание конституционного права, выступающего в данном случае в качестве одной из отраслей российского права. В настоящее время «Конституционное право» представляет собой также дисциплину, которая является одним из структурных элементов комплекса обязательных к изучению дисциплин во всех российских юридических вузах, а также других высших учебных заведениях, имеющих юридические факультеты. Изложение научных положений осуществляется согласно требованиям, предъявляемым учебной программой, а также методическими регламентами, разработанными и введенными в действие в целях регулирования процесса изучения предмета конституционного права. Предмет научной дисциплины с точки зрения его структурного состава содержит комплекс научных знаний о конституционном праве, систематизация которых осуществлена в соответствии с объектами изучения, и представляет собой совокупность юридически значимых норм, регламентирующих одну из отраслей конституционного законодательства, порядок осуществления конституционно-правовых взаимоотношений, порядок реализации конституционно-правовой практической деятельности, а также раскрывающих всестороннюю информацию о таком научном разделе, как конституционное право.

Учебная дисциплина «Конституционное право» направлена на изучение конституционного права, представленного совокупностью норм, изучение данной правовой в рамках структуры других правовых отраслей национального права.

По результатам изучения курса студент должен демонстрировать наличие глубочайших структурированных знаний о существующей системе конституционного права, выступающей при этом в качестве одной из ключевых отраслей российской правовой системы и формирующей и фундаментальную основу. Кроме того, студенты должны получать навыки, позволяющие понимать, прежде всего, смысловую сущность правовых норм, уметь формулировать их научное толкование, а также активно применять в рамках практической деятельности.

В результате приобретения комплекса знаний, раскрывающих основные характеристики и природную сущность конституционного законодательства, появляется возможность установить роль и позицию, которую конституционное право занимает в структуре существующих на сегодняшний день на мировой арене национально-правовых систем.

Конституционное право представляет собой максимально точный и объективный способ выражения конституционных норм, является наиболее эффективным вариантом закрепления на формальном уровне комплекса основных прав и свобод, дарованных каждому человеку, и создает условия для их надлежащей охраны.

Существенные позиции в структурном составе предмета анализируемой учебной дисциплины отводятся комплексу научных знаний, раскрывающих сущностные характеристики конституционно-правовых взаимоотношений. Если обозначенные знания будут усвоены надлежащим образом, в таком случае обладатель этой информации сможет с легкостью ориентироваться в характеристиках предмета, регулирование которого осуществляет конституционное право, знать структуру реализуемых конституционно-правовых взаимоотношений, их сущностное содержание, ориентироваться в характере юридических взаимосвязей, которые возникают между субъектами рассматриваемого вида отношений.

В настоящее время все наиболее известные и видные российские и иностранные ученые сходятся в едином мнении, согласно которому изучение исключительно законов, национальных и международных договоров, решений, принимаемых органами суда, будет недостаточно для того, чтобы софрмировать в сознании студентов наиболее полную картину, касающуюся динамики и особенностей состояния конституционного права, выступающего в качестве одной из наиболее существенных отраслей национальной правовой системы. В этих целях потребуется получить знания, предоставляемые непосредственной средой, в рамках которой реализуются нормы конституционного права.

Разработка учебного курса «Конституционное право» ведется в соответствии с действующим законодательством, а также в этих целях применяются инновационные передовые достижения научного познания. В структуре учебного курса приводится комплекс научных знаний, без которых специалист не может осуществлять в дальнейшем свою профессиональную деятельность. Тем не менее материалам учебного курса присуща черта быстрого устаревания, так как отмечается высокий уровень динамичности конституционного законодательства, оно претерпевает постоянные изменения, в него включаются новые нормативно-правовые акты, которые приходят на замену старым, что и объясняется принятыми поправками к Конституции Российской Федерации [5].

Цель дисциплины «Конституционное право»: «формирование у студентов углубленных профессиональных знаний по конституционному праву Российской Федерации».

Воспитательная цель: «формирование высокого уровня правосознания, гражданской ответственности, уважения к праву и закону, профессионального долга, приверженности идеалам правового государства, целеустремленности, организованности, трудолюбия, создание нетерпимого отношения к коррупционным проявлениям и нарушениям законодательства, а также прав и свобод граждан» [6].

Таблица 1

Система знаний, предусмотренных в рамках дисциплины «Конституционное право»

№	Содержание
1.	– культурно-исторические контексты права и государства, соотношение с социальными институтами и нормами в процессе исторического развития и на современном этапе
2.	– государственные и правовые традиции в современном мире
3.	– основные теории, концептуальные идеи, представления, понятия, категории и гипотезы, отражающие современный уровень научных знаний об общих закономерностях возникновения, развития и функционирования конституционно-правовых норм, отношений, явлений, соотношение правовых процессов и государственных структур, систему фактов, связанных с эволюцией институтов государства, правовых систем, юридических институтов и правовых форм
4.	– категориальный аппарат конституционного права
5.	– история становления и этапы развития юридической мысли, основные учения об основных институтах конституционного права
6.	– специфика конституционно-правовых отношений, права и обязанности их субъектов
7.	– особенности государственного (территориального) устройства России и зарубежных стран; принципы современного российского федерализма
8.	– конституционные основы организации и обеспечения функционирования системы органов государственной власти и органов местного самоуправления и др.

На основе анализа рабочей программы данной дисциплины можно отметить, что в качестве результатов обучения данной дисциплине выступают следующие компоненты (табл. 1).

Совокупность умений студентов, освоивших учебную дисциплину «Конституционное право» (табл. 2).

Таблица 2

Система умений, предусмотренных в рамках дисциплины «Конституционное право»

№	Содержание
1.	– использовать современные средства теоретического анализа конституционного права
2.	– применять методы построения теоретических исследовательских моделей в сфере конституционного права; системные, исторические и иные подходы в исследовании проблем теоретической юриспруденции; методы сравнительно-правового исследования; техники организации исследовательских практик
3.	– использовать приобретенные знания в научной деятельности, осуществлять теоретическое исследование проблем современного права и государства, разрабатывать концептуальные решения с целью совершенствования и развития институтов государства, правовой системы общества, юридических конструкций и форм в сфере конституционного права
4.	– выстраивать исторические и логические связи между различными правовыми теориями, анализировать соотношение концептуальных идей и исторических фактов
5.	– применять теоретические знания к решению конкретных правоприменительных задач; – последовательно и аргументировано излагать содержание научных проблем
6.	– вести научную дискуссию, анализировать и обобщать материалы правоприменительной практики, статистические и иные эмпирические данные
7.	– осуществлять разработку и реализацию правовых норм в сфере конституционного права; – на основе самостоятельного осуществления научных исследований актуальных проблем конституционного права формировать собственные предложения по решению этих проблем, совершенствованию правового регулирования в исследуемых сферах
8.	– осуществлять образование и воспитание, преподавательскую деятельность по образовательным программам высшего образования по дисциплине «Конституционное право Российской Федерации»
9.	– осуществлять экспертно-консультационную работу, давать квалифицированные юридические заключения по конституционному праву
10.	– правильно применять теоретические знания по конституционному праву, в том числе свободно оперировать терминами и понятиями, точно их использовать в научно-исследовательской и преподавательской деятельности
11.	– анализировать нормативные правовые акты, регулирующие общественные отношения, относящиеся к предмету конституционного права

Совокупность навыков студентов, освоивших учебную дисциплину «Конституционное право», представлена в табл. 3.

Таблица 3

Система навыков, предусмотренных в рамках дисциплины «Конституционное право»

№	Содержание
1.	– навыки толкования конституционно-правовых норм, умение применять различные способы и виды толкования
2.	– навыки толкования особенностей и содержания Конституции Российской Федерации, этапов ее развития; значений и содержания основ конституционного строя Российской Федерации; конституционных характеристик государства; конституционных основ экономической, общественно-политической и духовно-культурной деятельности в РФ и зарубежных странах
3.	– навыки толкования основ правового положения личности; вопросов института гражданства Российской Федерации и зарубежных стран, содержания конституционных прав, свобод и обязанностей человека и гражданина; способов защиты прав и свобод личности и др.

Из вышеизложенного следует, что изучение курса «Конституционное право» весьма актуально не только для юристов, но и для специалистов самых разных сфер жизнедеятельности общества. И потому было бы логично ввести курс по изучению данной дисциплины на всех факультетах современных российских вузов.

Библиографический список

1. Гуляихин В.Н. Правовая культура как объект научного исследования: методологические подходы, структура и критерии оценки. *Юридические исследования*. 2013; № 4: 135 – 158.
2. *Правовая культура*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0
3. Дуглас Н.О. Профессиональная правовая культура – состояние правовой жизни общества. *Молодой ученый*. 2012; № 7 (42): 193 – 196. Available at: https://moluch.ru/archive/42/5097/
4. Баглай М.В. *Конституционное право Российской Федерации*: учебник для вузов. Москва, 2018.
5. *Конституция Российской Федерации*: принята всенародным голосование 12 декабря 1993 года (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФК330 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ, от 14.03.2020 № -1-ФКЗ). Available at: http://www.consultant.ru/
6. *Рабочая программа дисциплины «Конституционное право; конституционный судебный процесс; муниципальное право»*. Available at: https://www.msal.ru/upload/medialibrary/559/RP-Konstitutsionnoe-pravo_-konstitutsionnyi_-sudebnyi_-protsess_-munitsipalnoe-pravo.pdf

References

1. Gulyaihin V.N. Pravovaya kul'tura kak ob`ekt nauchnogo issledovaniya: metodologicheskie podhody, struktura i kriterii ocenki. *Yuridicheskie issledovaniya*. 2013; № 4: 135 – 158.
2. *Pravovaya kul'tura*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0
3. Duglas N.O. Professional'naya pravovaya kul'tura – sostoyanie pravovoj zhizni obschestva. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 7 (42): 193 – 196. Available at: https://moluch.ru/archive/42/5097/
4. Baglaj M.V. *Konstitucionnoe pravo Rossijskoj Federacii*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2018.
5. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*: prinyata vsenarodnym golosovanie 12 dekabrya 1993 goda (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami Rossijskoj Federacii o popravkah k Konstitucii Rossijskoj Federacii ot 30.12.2008 N 6-FKZ, ot 30.12.2008 N 7-FKZ, ot 05.02.2014 N 2-FKZ, ot 21.07.2014 N 11-FKZ30 dekabrya 2008 № 6-FKZ i № 8 – FKZ, ot 14.03.2020 № -1-FKZ). Available at: http://www.consultant.ru/
6. *Rabochaya programma discipliny «Konstitucionnoe pravo; konstitucionnyj sudebnyj process; municipal'noe pravo»*. Available at: https://www.msal.ru/upload/medialibrary/559/RP-Konstitutsionnoe-pravo_-konstitutsionnyi_-sudebnyi_-protsess_-munitsipalnoe-pravo.pdf

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-169-170

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Peredery S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, The Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal State University (Yalta, Russia), E-mail: s-peredery@mail.ru*
Mokeeva L.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal State University (Yalta, Russia), E-mail: mok54@mail.ru*

INCLUSIVE LEARNING: FEATURES OF PRACTICAL IMPLEMENTATION IN THE WORLD AND RUSSIAN NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE. The article considers the importance of inclusion. The work provides the definition of this concept. Inclusion is a necessary process and part of the society and education in general. The statistical data show the real estimate of disabled people in the world and in Russia. The researchers describe a pilot study of the attitude towards this social category of students and its results. The paper shows what experience of inclusive education there is in Finland, Israel and the USA. The conclusion emphasizes the study's relevance. The authors conclude that the process of inclusion in the modern world is not only a technical or informational implementation of any changes in public life, but above all, it is a change in the outlook on life and its value. This approach is now being actively introduced into Russian society and is the subject of research by many national scientists.

Key words: **inclusion, inclusive education, children with special needs, educational system, modern Russian society.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
С.Н. Передерий, *канд. филол. наук, ст. преп., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru*
Л.Н. Мокеева, *канд. психол. наук, доц., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: mok54@mail.ru*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В данной статье рассматривается значимость инклюзии. Дается определение этого понятия. Инклюзия является необходимым процессом и частью нашего общества, а также образования в целом. Приведены статистические данные, констатирующие реальную картину численности инвалидов, как в мире, так и конкретно по детям в России. Представлены результаты проведенного пилотажного исследования отношения к данной социальной категории студентов. Приведены примеры инклюзивного образования в Финляндии, Израиле, США. В выводах подчеркивается актуальность проведенного исследования. Авторы делают вывод о том, что процесс инклюзии в современном мире – это не только техническое или информационное внедрение каких-либо изменений в общественной жизни, но и прежде всего – изменение взгляда на жизнь и её ценность. Именно этот подход сейчас активно внедряется в российском обществе и является предметом исследования многих отечественных учёных.

Ключевые слова: **инклюзия, инклюзивное образование, дети с особенностями развития, система образования, современное российское общество.**

В современном обществе проблема инклюзии не уходит и не снижается в степени своего проявления. Анализируя происходящие процессы в человеческом обществе, понимаешь, что сегодня людям не до тех, кто нуждается в поддержке и принятии в их ряды.

В данной статье поднимается вопрос о том, насколько необходима инклюзия для современного российского общества и государства в целом.

Огромный вклад в изучение рассматриваемой проблемы внесли различные видные ученые из разных научных областей (философии, педагогики, социологии, психологии и т.д.), такие как Е.И. Пурыгина, М.С. Староверова, Т.В. Тимохина и ряд других научных деятелей [1 – 7].

С.В. Алехина, известный деятель в области психологии и педагогики, в своей работе «Принципы инклюзии в контексте развития современного образования» дает определение инклюзии, представляя ее как «…процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь. Инклюзия предполагает разработку и применение конкретных решений, которые позволят каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни» [1].

Данную проблему невозможно не видеть. Таких людей мы можем наблюдать в разных возрастных группах и, к сожалению, их число увеличивается.

Данная проблема далеко не новая, в обществе всегда рождались люди, имеющие отклонения, но не всегда была у них возможность обучаться. Изначально эти дети обучались на дому (Русь в X в.), далее в народных училищах (XVIII в.). Существенно отношение к ним изменилось в XIX в., так как именно в это время появились первые учебные заведения, но и в них могли обучаться не все желающие. И только после поддержки государства эти учреждения перестают быть частными, а значит, возможность обучаться в них появилась у всех инвалидов.

Обратимся к статистическим данным в России. Проведенный мониторинг мировых исследований за последние 10 лет свидетельствует, что в мире более чем 500 миллионов человек являются инвалидами различных нозологий.

В России доля детей-инвалидов в общей их численности возросла с 4% в 2010 году до 4,8% к 2015 году, также увеличилась численность детей-инвалидов, приходящихся на 1000 детей: с 20 человек на 1000 детей в 2010 году до 22 на 1000 детей в 2015 году [8].

Представленные выше тенденции роста инвалидности в России еще раз подчеркивают необходимость проведения конкретных мероприятий и принятия скорых мер по продвижению инклюзивного образования для всех людей, имеющих отклонения в своем развитии. Для того чтобы предпринимать в России определенные шаги в области оказания качественных образовательных услуг детям с ОВЗ, необходимо всесторонне изучить опят стран мирового сообщества, которые давно занимаются реализацией инклюзивного образования.

В сорока странах реализуют инклюзивное образование в общеобразовательных учреждениях. Приведем пример некоторых из них. В течение 20 лет в Финляндии развивается инклюзивное образование. Образовательные учреждения применяют принципы инклюзии, вот некоторые из них:

– несмотря на свои возможности, все дети обучаются в основной школе;

– в школах имеются специализированные и общие классы, в которые дети распределяются после консультации с родителями. Именно родители решают, в каком классе будет обучаться их ребенок;

– детям, у которых нарушен слух, предоставляется сурдопереводчик;

– в основном штате школы имеются ставки специального педагога, помощника учителя, социального работника, медицинской сестры.

В настоящее время в каждой финской школе имеется трехуровневая система поддержки учащихся. В их нормативной базе образования это было отражено в 2010 году. Рассмотрим ее более детально. Итак, общая поддержка – это первый уровень. Его осуществляет учитель класса. Все вопросы, касающиеся учащегося, учитель решает самостоятельно и с родителями. Если этой поддержки недостаточно, учащегося переводят на второй уровень – интенсивной поддержки. На этом уровне подключается мультидисциплинарная команда, включающая соучительство, помощника учителя. Учащийся обучается по индивидуальному плану, и если за полгода он не исправляет свое положение, то наступает третий уровень поддержки, которая определяется как специальная. Это решение принимает комиссия, беря во внимание результаты медико-психологического обследования ребенка.

Этот ребенок обучается в специальном классе. Эти классы немногочисленные (8 – 10 детей), обучение ведет специальный педагог. Дети в этом классе обучаются 11 лет, и за это время учащийся получает девятилетнее образование.

Инклюзивная система образования также организуется и на дому, с дополнительной оплатой учителям.

Хотелось отметить диагностику до школы, которую проводят специалисты. Тесное взаимодействие дошкольных учреждений с общеобразовательными дает возможность как можно раньше выявить образовательные потребности ребенка. Ведется электронная система досье воспитанников в дошкольных учреждениях, что помогает администрации школы иметь информацию о детях, которые придут к ним, так как досье содержит все данные о будущих учащихся.

Инклюзия – норма в Израиле. Дети с определенными образовательными потребностями уже более 30 лет обучаются в обычных школах, и только в исключительных случаях ребенок определяется в специальные коррекционные центры. В этой стране о таком ребенке заботятся все, а именно: государство, родители, друзья, одноклассники, волонтеры, сотрудники образовательных учреждений. Основными достижениями для таких учащихся считаются его собственные достижения. Большую точечную работу специалисты проводят с этими детьми, проводя раннюю диагностику. Подготовка детей с ОВЗ проводится по специальной программе «From prevention to inclusion», чтобы ребенок, достигнув школьного возраста, мог обучаться.

С рождения проводится скрининг состояния их здоровья. Отслеживается процесс их развития. С учетом каждого заболевания определяется индивидуальная программа подготовки этих детей к дальнейшему обучению. Все дети, независимо от заболевания, за год до школы посещают дошкольное учреждение, где обязательно проходят психологическую диагностику.

В израильских школах для детей с ОВЗ существуют так называемые «транзитные первые классы», «классы интенсивной коррекции». В этом классе учатся не более 12 детей, и каждый ребенок обучается в своем темпе при сопровождении психолога, дефектолога и специалиста по развитию речи. В израильских школах используется индивидуальный вид инклюзии с учетом нозологии ребенка. Несомненно, вызывает интерес наличие «обратной инклюзии», феномен которой заключается в том, что обычные дети приходят на определенные уроки в коррекционные классы и занимаются совместно с детьми ОВЗ.

В США педагоги работают с детьми-инвалидами по программе «Инклюжен». В законе, принятом в 1973 году, были заложены основы обучения таких детей. В нем сенаторы предусмотрели финансирование образовательных учреждений, создание специальных программ обучения с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку и их реализацию. Процесс интегрирования стал основным для определения детей-инвалидов в обычные школы с предоставлением им конкретной помощи. И только в самых тяжелых случаях дети-инвалиды определяются в специальные образовательные учреждения.

Итак, подводя промежуточный итог вышесказанному, можно констатировать, что инклюзия достижима в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи [3; 4; 5].

Учитель начальных классов А.С. Юлдасова, сталкиваясь непосредственно с разными по развитию детьми, отмечает, что для любого человека, имеющего отклонения в развитии, существует не ограничиваемое участие в обучении в общеобразовательных учреждениях [6].

Статья 43 Конституции РФ гласит, что все имеют право на образование. Международная практика обучения детей с ОВЗ помогла сегодня внести существенные изменения в российскую систему образования на всех ступенях обучения (дошкольное, общеобразовательное, профтехучилища, учреждения высшего образования).

На территории России сегодня наряду с интеграцией активное развитие демонстрирует и инклюзивное образование, основная цель которого – предоставление детям-инвалидам равные возможности для их развития и обучения.

По данному направлению ведется большая работа. В основе работы педагога с такими детьми используется гуманистический подход, происходит обновление категориального аппарата для определения имеющих отклонения детей к конкретной категории.

Происходят изменения в концептуальных и правовых основах специального образования. Не следует забывать, что успешность инклюзии будет зависеть еще и от того, обладает ли общество той нравственностью, которая позволит принять этих детей без оглядки на их инвалидность. Исходя из важности вышесказанного, было проведено пилотное исследование «Понимание инклюзии и отношение к ней современных студентов-педагогов и психологов». Был составлен опросник, включающий 15 вопросов.

В исследовании приняли участие 160 студентов первых курсов из разных групп различных направлений (педагоги начальных классов, педагоги русского, иностранного языков, истории, математики и физики, физической культуры, психологи и воспитатели).

Целью данного исследования было выявить отношение современной молодежи, будущих педагогов и специалистов, которые выбрали профессиональную деятельность, связанную с детьми.

Рассмотрим некоторые данные пилотажного исследования.

На вопрос «Как вы относитесь к детям с ОВЗ?» были получены следующие данные. Независимо от направлений, все респонденты (100%) положительно относятся к таким детям, выделяя такие личностные качества по отношению к ним, как толерантность, гуманность, эмпатия, сострадание и т.д. Но на вопрос «По вашему мнению, в каком учреждении должен обучаться этот ребенок?» 84% респондентов ответили, что в специализированных учреждениях и классах. Вопрос «Как вы относитесь к инклюзии?» выявил интересные данные: все респонденты дали положительный ответ.

Интерпретируя данные двух последних вопросов, можно сделать следующий вывод: по мнению респондентов, предоставлять обучение таким детям надо, но как будущие педагоги, воспитатели, психологи они бы не хотели, чтобы в их классе, в группе они были. Что это… боязнь своей некомпетентности, наличие страха в работе с такими детьми? Респонденты, еще не начавшие свою профессиональную деятельность, имеют двойные стандарты к детям с ОВЗ и инклюзии? Или что-то другое?

Следующий вопрос касался эмоций, которые студенты испытывают к людям с ОВЗ. Ответы также насторожили. 68% респондентов выбрали ответ нейтрально. Эти молодые люди готовы добрососедствовать с ними, мирно сосуществовать, но, к сожалению, не готовы к активному участию в жизни людей с ОВЗ. Проведенное исследование подняло еще один пласт проблем инклюзивного образования, касающийся подготовки специалистов для работы с детьми с особыми образовательными возможностями и потребностями. Изучением данной проблемы занимались и продолжают заниматься ученые (В.Д. Брагин, В.Н. Поникарова, Л.В. Чернышева, И.И. Юдин, Т.Н. Юдина и др.). В связи с этим целесообразно подготавливать будущих учителей, психологов, формируя у них не только теоретические и практические знания в области работы с детьми ОВЗ, но и личностные качества (смелость, эмоциональную стрессоустойчивость, высокие моральные качества, инноваторство в своей работе, терпение, использование новых методов работы, мобильность и т.д.).

Настоящее исследование подтверждает наше утверждение о том, что инклюзивное образование необходимо российскому обществу, оно должно занять достойное место в системе общего образования детей, начиная с дошкольного возраста. Жизнь каждого члена нашего общества должна стать его ценностью. Мы все должны быть готовы к принятию таких людей. Их право на полноценную жизнь не должно нарушаться. В этой связи процесс инклюзии в современном мире – это не только техническое или информационное внедрение каких-либо изменений в общественной жизни, а прежде всего – это изменение взгляда на жизнь и её ценность. Именно этот подход сейчас активно внедряется в российском обществе и является предметом исследования многих отечественных учёных.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. *Психологическая наука и образование*. 2014; № 1.
2. *Инклюзивное образование – путь к толерантному обществу*: *библиографический указатель*. Составитель С. В. Чиннова. Мурманск: МГГУ, 2012.
3. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 2.
4. Староверова М.С. *Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ*: методическое пособие. Москва: ВЛАДОС, 2011.
5. Тимохина Т.В. Инклюзивно ориентированное образование. *Перспективы образования и науки*. 2014; № 5 (11).
6. Юлдасова А.С. Философия взглядов на инклюзивное образование. *Познание*. 2016.
7. Брусянина Е.Ю. Инклюзия: философия пространства современной жизни. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы VII Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2015: 124 – 126.
8. *Статистические показатели*. Available at: https://rosinfostat.ru

References

1. Alehina S.V. Principy inklyuzii v kontekste razvitiya sovremennogo obrazovaniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; № 1.
2. *Inklyuzivnoe obrazovanie – put' k tolerantnomu obschestvu*: *bibliograficheskij ukazatel'*. Sostavitel' S. V. Chinnova. Murmansk: MGGU, 2012.
3. Purgina E.I. Filosofskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya v kontekste special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 2.
4. Staroverova M.S. *Inklyuzivnoe obrazovanie: nastol'naya kniga pedagoga, rabotayuschego s det'mi s OVZ*: metodicheskoe posobie. Moskva: VLADOS, 2011.
5. Timohina T.V. Inklyuzivno orientirovannoe obrazovanie. *Perspektivy obrazovaniya i nauki*. 2014; № 5 (11).
6. Yuldasova A.S. Filosofiya vzglyadov na inklyuzivnoe obrazovanie. *Poznanie*. 2016.
7. Brusyanina E.Yu. Inklyuziya: filosofiya prostranstva sovremennoj zhizni. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2015: 124 – 126.
8. *Statisticheskie pokazateli*. Available at: https://rosinfostat.ru

Статья поступила в редакцию 14.11.20

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-170-173

Zakharova E.V., *senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: zakharova_2010@mail.ru*
Mussaui-Ulyanishcheva E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*

DIFFERENT APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES. The article provides a comparative analysis, considers the common features and differences of three approaches to teaching a foreign language for special purposes in non-linguistic universities: learning through content, content-linguistic integration and foreign language immersion. The author shows the fundamental difference and advantages of these approaches over traditional professionally oriented training. The prospects for the implementation of these approaches in practice in non-linguistic higher education are considered, a phased

implementation of the transition from traditional vocationally-oriented teaching of a foreign language to teaching through the content of special disciplines and foreign language immersion is proposed.

Key words: **teaching foreign languages, learning through content, content-language integration, foreign language immersion, professionally oriented learning.**

Е.В. Захарова, *доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: zakharova_2010@mail.ru*
Е.В. Муссауи-Ульянищева, *канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E- mail: catalina37@yandex.ru*

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье осуществлен сравнительный анализ, рассмотрены общие черты и отличия трех подходов к преподаванию иностранного языка для специальных целей в неязыковых вузах: обучения через содержание, содержательно-языковой интеграции и иноязычного погружения. Авторами показано принципиальное отличие и преимущества данных подходов перед традиционным профессионально ориентированным обучением. Рассмотрены перспективы внедрения на практике указанных подходов в неязыковом высшем образовании, предложена поэтапная реализация перехода от традиционного профессионально ориентированного обучения иностранному языку к обучению через содержание специальных дисциплин и иноязычное погружение.

Ключевые слова: **преподавание иностранных языков, обучение через содержание, содержательно-языковая интеграция, иноязычное погружение, профессионально ориентированное обучение**.

Обучение иностранным языкам (ИЯ) для специальных целей в неязыковом вузе является востребованным и актуальным. В многочисленных работах освещается системно-логический подход к обучению ИЯ для специальных целей. Можно считать, что теоретические принципы обучению ИЯ для специальных целей описаны в литературе достаточно полно. При этом обучение ИЯ через содержание специальных дисциплин, содержательно-языковая интеграция в обучении (CLIL) и иноязычное погружение являются ведущими и наиболее эффективными направлениями оптимизации и интенсификации овладения студентами ИЯ для профессиональных целей. Они широко используются в университетах многих стран мира. Однако в российской языковой высшей школе еще недостаточно освещена сущность этих трех родственных подходов, что мешает их эффективному внедрению. Поэтому целью этой статьи является обсуждение особенностей названных направлений в методике обучения ИЯ для профессионального общения и их соотношение друг с другом [1 – 10].

Начнем рассмотрение с обучения ИЯ через содержание специальных дисциплин (content-based second language instruction), поскольку именно оно является наиболее приспособленным для обучения языку в неязыковых вузах. Одним из первых исследований обучения языку и общения на нем через содержание других учебных дисциплин была монография авторов Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. [1]. В ней исследователи дают определение такого обучения, понимая это терминологическое словосочетание как сочетание определенного содержания дисциплин с целями обучения иностранному языку/языкам. Оно обеспечивает параллельное усвоение знаний по определенной (неязыковой) дисциплине, а также речевых навыков и умений, связанных с изучаемым языком и с общением на нем. Программа обучения ИЯ тесно связана или даже непосредственно базируется на программе обучения определенной (неязыковой) дисциплины, так что последовательность усвоения языкового/речевого контента отвечает потребностям последовательного усвоения контента неязыковой дисциплины. В фокусе внимания студентов (а, частично, и преподавателя) находится усвоение экстралингвистической информации определенной (неязыковой) дисциплины через посредничество ИЯ. Развитие сугубо речевых навыков и умений осуществляется в этом процессе попутно, как побочный продукт процесса в целом. Таким образом, обучение через содержание устраняет имеющийся в большинстве специализированных учебных заведений разрыв между обучением языку и обучением специальным (например, профессиональным) дисциплинам – ради общения в их сфере язык собственно и изучается.

Не следует путать обучение языку через содержание специальных дисциплин с профессионально ориентированным обучением (ПОО), хорошо известным отечественным преподавателям ИЯ в неязыковых вузах. Если, как это случается очень часто в учебниках по обучению ИЯ для специальных целей, студенты читают иноязычные тексты по специальности, а за чтением следуют упражнения на освоение лексического и грамматического материала из прочитанного, то это является ПОО, но никак не обучением через содержание. Обучению через содержание характерны только те виды учебной деятельности, которые являются специфическими именно для того профессионального содержания, которому необходимо обучать посредством использования ИЯ. Такие профессионально ориентированные виды учебной деятельности в определенной степени моделируют профессиональную деятельность, а не просто опираются на ее предметное содержание. Сюда относятся мозговые штурмы и дискуссии студентов по профессиональным вопросам, обсуждение кейсов, студенческие презентации профессионального характера и др., которые выполняются не на родном, а на изучаемом языке.

Очень близким к понятию обучения языку через содержание специальных дисциплин является содержательно-языковая интеграция в обучении (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Разница заключается лишь в том, что CLIL трактуется как более широкое понятие. Согласно E. Harrop [2], CLIL – это любое обучение ИЯ, когда он используется как средство для преподавания и усвоения учениками/студентами внеязыкового содержания. CLIL состоит из целого комплекса разнообразных методик практической реализации обучения через содержание других дисциплин. Это не только подходы, вытекающие из приведенного ранее определения термина «через содержание специальных дисциплин», потому что CLIL ориентирована не только и даже не столько на высшее образование, но и на среднее образование, что, безусловно, требует специфических методических решений. В результате в CLIL входит как обучение через содержание в рассматриваемом понимании, так и другие модификации (которые в нашем случае нас не интересуют, поскольку они по большей части не ориентированы на высшее образование). Итак, CLIL можно рассматривать как родовое понятие по отношению к видовому понятию обучения языку через содержание специальности. И CLIL, и обучение языку через содержание специальности можно объединить понятием интегрированного обучения, поскольку в обоих случаях имеет место интеграция языка и содержания. На основе западноевропейского практического опыта внедрения CLIL E. Harrop [2] выделяет следующие общие преимущества этого подхода независимо от его конкретных модификаций (включая рассмотренную выше модификацию «через содержание специальных дисциплин»):

1. Рост лингвистической компетенции обучающихся и их уверенности в своих языковых и речевых возможностях.
2. Повышение ожиданий относительно эффективности и результативности обучения, как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов.
3. Развитие у учащихся умений принимать решения в ситуациях риска, а также умений решать проблемы.
4. Лучшее развитие у учащихся иноязычных лексических и грамматических речевых навыков.
5. Мотивирование и поощрение обучающихся к развитию собственной автономии и даже независимости в учебном процессе.
6. Переход студентов от изучения искусственной тематики, характерной для занятий ИЯ, к реальной и практически значимой тематике.
7. Повышение уровня владения родным языком, прежде всего грамотности.
8. Повышение уровня речевой спонтанности в общении благодаря тому, что язык используется как средство, а не как цель обучения.
9. Развитие у студентов умений учиться и концентрироваться на учебе, поскольку овладение умениями учиться, используя ИЯ как средство обучения, является одним из базовых требований к CLIL.
10. Развитие учебной мотивации и положительного отношения к процессу обучения.
11. Возможность интегрировать развитие межкультурных умений общения в учебную программу.

Все эти преимущества CLIL (и преимущества обучения через содержание в вышеприведенном понимании как одной из модификаций CLIL) привели к тому, что в профессиональной литературе стали высказываться мнения о нецелесообразности продолжения обучения ИЯ для специальных целей традиционным путем, когда именно язык (профессиональный язык) и общение на нем, а не профессиональное предметное содержание, находятся в центре внимания обучаемого и обучающего (как, например, по методике ESP [3]). Так, исследователи [4] обоснованно ставят вопрос о целесообразности обучения делового английского языка традиционным путем в случае, когда обучение по методике CLIL априори приводит к лучшим результатам.

Отношения между ESP (обучение английскому языку для специальных целей) и CLIL зависят от условий и целей обучения. Например, если ИЯ изучают бизнесмены-практики или экономисты, т.е. уже сложившиеся специалисты с опытом в своей отрасли, то CLIL (и обучение через содержание в вышеприведенном понимании как более узкой модификации CLIL) им вряд ли нужно. Эти люди сфокусированы на овладении именно языком для делового общения, а

не на предметном содержании, которое им хорошо известно. Поэтому наиболее рациональным в этом случае будет организация учебного процесса по более традиционной и общепринятой методике обучения языку для специальных целей (ПОО). Если же речь идет об обучении студентов неязыковых вузов, т.е. людей, еще недостаточно осведомленных в своей будущей профессии, то здесь интеграция предметного содержания профессиональных дисциплин с целями обучения ИЯ будет наиболее уместной, поскольку именно в этом случае могут наиболее ярко проявиться все те преимущества CLIL (или преимущества обучения через содержание), о которых говорилось ранее. Поэтому при дальнейшем развитии обучения через содержание оно возможно будет все больше «вытеснять» традиционную методику ПОО языку для специальных целей в неязыковых вузах.

Все сказанное выше о соотношении CLIL и обучения ИЯ через содержание специальных дисциплин дает право сделать следующие выводы:

1. CLIL и обучение ИЯ через содержание профессиональных дисциплин – это разновидности одной и той же методики интегрированного обучения. Разница заключается лишь в том, что CLIL является более широким понятием и включает различные модификации этой методики для различных условий и целей обучения, таких как обучение в средней школе, вузах и т.п. Поскольку в этой статье рассматривается лишь суженный вариант CLIL, то есть разработанный для обучения взрослых (например, студентов вузов) под названием «обучение через содержание», то для этих условий целесообразно использовать только термин «обучение через содержание», не обращаясь к более широкому понятию CLIL.

2. Обучение через содержание (в вузах) имеет немало практически установленных преимуществ над традиционным ПОО ИЯ для специальных целей (ESP в случае обучения английскому языку для специальных целей). Эти преимущества обеспечивают повышение качества, эффективности и результативности обучения языку для профессионального общения в высшем неязыковом учебном заведении.

3. Благодаря таким преимуществам целесообразным является постепенный перевод учебного процесса с ПОО ИЯ для специальных целей в неязыковых вузах на методику изучения языка и общения на нем через содержание специальных дисциплин.

Но и полный отказ от традиционного ПОО был бы, пожалуй, нецелесообразным. Традиционное ПОО ИЯ может быть полезным на первых курсах неязыковых вузов, когда как языковая, так и профессиональная подготовка студентов еще делает достаточно сложным для них овладение языком через содержание специальных дисциплин. Если же на основе предварительной подготовки посредством ПОО на I курсе внедрять обучение через содержание на занятиях ИЯ только со II курса, для обучающихся будет значительно легче преодолеть языковые и смысловые трудности.

В свою очередь, обучение ИЯ через содержание специальных дисциплин на II курсе создает возможности для внедрения иноязычного погружения при преподавании самих этих профессиональных дисциплин на старших курсах неязыковых вузов. Обучение им через погружение стало универсально применяемой практикой во многих странах мира после успеха в 60 – 70-х годах прошлого века программ т.н. «канадского погружения» [5]. Любая программа обучения ИЯ через погружение базируется на преподавании одной или нескольких дисциплин университетского цикла не на родном языке студентов, а на том ИЯ, которым они овладевают. Программы иноязычного погружения для вузов определяют такое погружение как специфический тип интегрированного (с обучением специальным дисциплинам) обучения ИЯ, целью которого является овладение студентами языком для профессионального общения. Таким образом, погружение, как и преподавание языка через содержание специальных дисциплин, является разновидностью интегрированного обучения. Поэтому, если в неязыковых вузах внедряется и обучение через содержание, и иноязычное погружение, целесообразно говорить о внедрении в них именно интегрированного обучения, объединяя оба вида единым широким по содержанию термином. Главная разница между двумя названными видами интегрированного обучения заключается в том, что обучение языку через содержание в основном проводится на занятиях ИЯ, а об иноязычном погружении можно говорить, лишь тогда, когда курс профессиональной дисциплины преподается на ИЯ [6].

Такое иноязычное погружение может быть трех видов. Его наивысшим видом является полное погружение (total immersion [7]). Полное иноязычное погружение – это обычные академические занятия по профильным дисциплинам с единственной разницей в том, что они проводятся не на родном, а на иностранном языке без каких-либо «послаблений», учитывая уровень владения этим языком учащимися. Это означает, что студенты, изучающие специальные дисциплины по методике полного иноязычного погружения, должны иметь высокий уровень владения ИЯ (по крайней мере B2, если не C1, согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком [8]). Более того, такой высокий уровень языковой подготовки должен касаться не только и не столько общеупотребительного языка, сколько именно языка для профессионального общения. Таким образом, полное иноязычное погружение – это самый высокий уровень подготовки по ИЯ для профессионального общения будущих специалистов.

Проведенные исследования [4] позволили установить, что в неязыковых вузах после общепринятого курса английского языка для специальных целей, построенного по профессионально ориентированной методике ESP, невозможно сразу внедрять полное англоязычное погружение в обучение специальным дисциплинам. Языковая подготовка студентов, полученная в вузовском курсе английского языка, для этого просто недостаточна. Это не значит, что в этом случае внедрение полного англоязычного погружения совершенно невозможно. Но к нему студентов нужно еще довольно долго готовить. Последовательность такой подготовки требует внедрения после стандартного профессионально ориентированного преподавания английского языка на I курсе и обучения через содержание специальных дисциплин на II курсе сначала умеренного погружения (на III курсе), а затем частичного погружения (на IV курсе). И умеренное, и частичное погружение являются вторым и третьим видами погружения, которое может проводиться на занятиях по профессиональным дисциплинам.

Частичное погружение (partial immersion [9]) базируется на том, что, осуществляясь только на занятиях по специальным дисциплинам, оно предусматривает временное сочетание иностранного и родного языков (например, лекции могут читаться на родном языке) на начальном этапе с постепенным «вытеснением» родного языка и замены его на иностранный.

Умеренное погружение (sheltered/structural immersion [10]) – это еще более низкий и самый простой из видов погружения. Оно также базируется на сочетании родного и иностранного языков в процессе преподавания, но такое сочетание двух языков является не временным, а постоянным на протяжении всего курса умеренного погружения. Этот вид погружения рассматривается как подготовительная стадия для последующего введения на его основе частичного, а затем и полного погружения.

Мы полагаем, что именно умеренное погружение может внедряться непосредственно после двухлетнего курса английского языка в неязыковых вузах и очень эффективно обеспечивать языковое развитие студентов, овладение ими предметным содержанием специальной дисциплины и создание основы для последующего внедрения частичного, а позже и полного погружения.

Все сказанное выше приводит к выводу, что в условиях обучения ИЯ для профессионального общения в неязыковых вузах возможна определенная схема последовательности перехода от традиционного ПОО языку к обучению языку через содержание специальных дисциплин и, наконец, к иноязычному погружению (рис. 1).

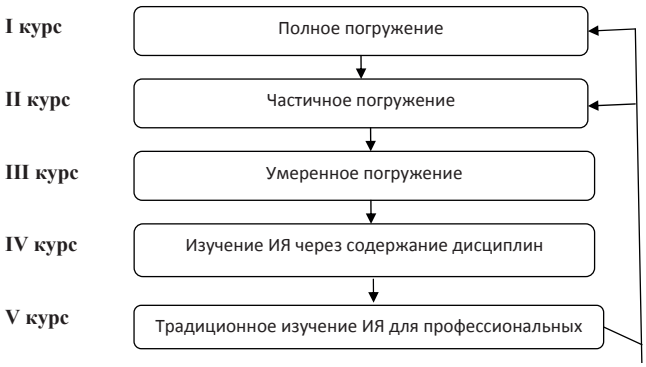


Рис. 1. Схема последовательного перехода от традиционного ПОО к обучению языку через содержание специальных дисциплин и к иноязычному погружению

Согласно этой схеме на I курсе студенты изучают ИЯ в курсе этого языка на основе профессиональной ориентированности, то есть таким образом, что, несмотря на содержательную связь учебных материалов с будущей профессией, весь акцент в учебном процессе приходится на язык и общение на нем. Это готовит студентов в лингвистическом, психологическом и профессиональном планах (последнее прежде всего за счет специальных дисциплин на I курсе) к переходу на занятиях ИЯ на II курсе на высший уровень в процессе овладения языком и специальностью – на уровень их интегрированного овладения через интегрированное обучение ИЯ и содержанию специальности, когда содержанию уделяется либо основное внимание, либо, по крайней мере, не меньшее, чем языковому аспекту. В результате овладение языком происходит во многом как побочный продукт усвоения профессиональных знаний средствами ИЯ.

Как известно, в большинстве неязыковых вузов курс ИЯ заканчивается вторым годом обучения. Если строить этот курс так, как предложено выше, то предварительное обучение языку через содержание специальности готовит студентов к иноязычному погружению, начиная с III года обучения. Такое погружение проводится уже не в языковом курсе, а в курсах специальных дисциплин. Конечно, сначала речь идет о введении более простых форм такого погружения, умеренного и частичного, когда языковой уровень студентов жестко учитывается. Но его учет и постепенное повышение в течение III и IV курсов позволяет так поднять

этот уровень к V курсу, что в этот последний год обучения становится возможным полное иноязычное погружение, которое проводится без всяких опасений относительно возможного выхода за пределы реальной языковой подготовки студентов. Следует отметить, что при более благоприятных условиях (таких как большее количество часов на изучение ИЯ на младших курсах, продление специальной языковой подготовки на III курсе и т.п.) и при использовании некоторых специфических методик возможно от обучения языку через содержание специальности в языковом курсе прямо переходить к частичному погружению, минуя умеренное погружение. В отдельных случаях от обучения языку через содержание специальности в языковом курсе можно непосредственно перейти даже к полному погружению, минуя и умеренное, и частичное погружение. Возможность таких прямых переходов отражена на схеме (рис. 1). Но все эти варианты переходов от одного из видов обучения ИЯ для профессионального общения в неязыковых вузах к другому являются лишь модификациями предложенного целостного подхода, сущность которого заключается в постепенном отказе от традиционной для отечественных неязыковых вузов методики ПОО и переходе к методике интегрированного обучения специальности и иностранному языку (в разных вариантах к такой общей методике, как обучение через содержание специальных учебных предметов в курсе иностранного языка и иноязычное погружение в курсах специальных дисциплин).

Мировая практика выявила два основных преимущества методики интегрированного обучения специальности и ИЯ над традиционной методикой ПОО.

Первым преимуществом является то, что в случае интегрированного обучения внимание и студентов, и преподавателя сначала равномерно распределено между предметным содержанием и языком с определенным приоритетом содержания (обучение языку через содержание специальности в курсе ИЯ). Затем внимание все меньше фокусируется на языке, а все больше на предметном содержании (иноязычное погружение в курсах специальных дисциплин). В результате ИЯ, навыки и умения профессионального общения на нем усваиваются, формируются и развиваются по большей части самопроизвольно, как побочный продукт экстралингвистической деятельности, ради которой язык собственно и изучается. Это создает значительно лучшие условия для формирования и развития речевых навыков и умений, потому что такое формирование и развитие становятся вполне естественными процессами. Причина в том, что речевая деятельность, или речевое общение, всегда является средством выполнения других видов деятельности. Если это так, то, безусловно, овладение иноязычной речевой коммуникацией будет наиболее эффективным лишь тогда, когда она выступает в своей естественной роли – как средство, благодаря которому осуществляются другие деятельности. Использование языка как средства экстралингвистической деятельности, когда сам язык может усваиваться лишь как побочный продукт этой деятельности, включает механизмы непроизвольного запоминания и даже импринтинга, что значительно облегчает усвоение языкового материала и процесс обучения языку вообще

Вторым преимуществом является то, что в интегрированном обучении фактически невозможно разделить обучение языку и обучение будущей специальности. В результате ИЯ превращается в почти профессиональную дисциплину со всеми безусловными позитивными последствиями, вытекающими из такого преобразования.

Выводом из сказанного может быть подчеркивание необходимости разработки всех аспектов, форм и модификаций интегрированного обучения ИЯ для профессионального общения в неязыковых вузах с экспериментальной и сугубо практической апробацией разработанных методик. Это и является главной перспективой дальнейших исследований в области оптимизации и интенсификации преподавания ИЯ в рассматриваемом типе высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. *Content-based second language instruction*. New York, 1989.
2. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*. 2012; Vol. 21: 57 – 70.
3. Nesi H. ESP and corpus studies. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013: 407 – 426.
4. Ardeo G., Joseba M. (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value.* 2013; Vol. 5 (1): 24 – 47.
5. Rousseau N. A French immersion learning disabilities program: Perspectives from students, their parents, and their teachers. *Mosaic.* 1999; Vol. 6: 16 – 26.
6. Suri I. Strategies for Teaching English Abroad: The Immersion Classroom. *Journal of Education and Educational Development*. 2016; Vol. 3 (1): 123 – 136.
7. Genesee F. Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs. *Review of Educational Research. Winter*. 1985; Vol. 55 (4): 541 – 561.
8. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (издание на русском языке)*. Москва, 2003.
9. Alsulami S.Q. Partial Immersion Program for Saudi Bilinguals. *English Language Teaching*. 2017; Vol. 10 (2): 150 – 155.
10. Settlage J., Madsen A., Rustad K. Inquiry science, sheltered instruction, and English language learners: Conflicting pedagogies in highly diverse classrooms. *Issues in Teacher Education*. 2005; Vol. 14: 39 – 57.

References

1. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. *Content-based second language instruction*. New York, 1989.
2. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*. 2012; Vol. 21: 57 – 70.
3. Nesi H. ESP and corpus studies. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013: 407 – 426.
4. Ardeo G., Joseba M. (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value.* 2013; Vol. 5 (1): 24 – 47.
5. Rousseau N. A French immersion learning disabilities program: Perspectives from students, their parents, and their teachers. *Mosaic.* 1999; Vol. 6: 16 – 26.
6. Suri I. Strategies for Teaching English Abroad: The Immersion Classroom. *Journal of Education and Educational Development*. 2016; Vol. 3 (1): 123 – 136.
7. Genesee F. Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs. *Review of Educational Research. Winter*. 1985; Vol. 55 (4): 541 – 561.
8. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka (izdanie na russkom yazyke)*. Moskva, 2003.
9. Alsulami S.Q. Partial Immersion Program for Saudi Bilinguals. *English Language Teaching*. 2017; Vol. 10 (2): 150 – 155.
10. Settlage J., Madsen A., Rustad K. Inquiry science, sheltered instruction, and English language learners: Conflicting pedagogies in highly diverse classrooms. *Issues in Teacher Education*. 2005; Vol. 14: 39 – 57.

Статья поступила в редакцию 08.11.20

УДК 745 (470.67) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-173-176

Kandayeva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia) E-mail: nazhibat@mail.ru*

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia)*

DECORATIVE TOY OF THE PEOPLES OF DAGESTAN AS A MEANS OF DEVELOPING MANUAL SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article reveals the content of innovative methods and techniques used in conducting activities in primary classes, in educational schools of Dagestan, with the use of decorative toys of the peoples of Dagestan in the development of manual skills of younger students. At all times children in Dagestan were brought up with the use of manual labor. Analysis of psychological and pedagogical literature has shown the indisputable value of manual skill in the complex development of a child of primary school age. Modeling decorative toys of the peoples of Dagestan is one of the most effective and productive ways to develop the manual skills of younger students, as well as the most important means of comprehensive personal development. Modeling clay decorative toys not only works wonders, but also is a unique means of developing the manual skills of younger students, it is beautiful, pleasant, but also useful. This form of training allows to more clearly understand the role and significance of decorative toys of the peoples of Dagestan in the development of manual skills of younger students. Thanks to the clay therapy, younger students can learn to control themselves, regulate their state and emotions.

Key words: **students, teacher, innovative methods and techniques, manual skills, toys of peoples of Dagestan, modeling, drawing, application, construction.**

Н.А. Кандаева, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nazhibatk@mail.ru*

Э.А. Рамазанова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала*

ДЕКОРАТИВНАЯ ИГРУШКА НАРОДОВ ДАГЕСТАНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РУЧНОЙ УМЕЛОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается содержание инновационных методов и приемов, применяемых при проведении занятий по изодеятельности в начальных классах образовательных школ Дагестана, с использованием декоративной игрушки народов Дагестана с целью развития ручной умелости младших школьников. Во все времена в Дагестане именно благодаря ручному труду и мастерству воспитывались нравственные, эстетические, умственные и познавательные качества детей. Анализ психолого-педагогической литературы показал неоспоримое значение ручной умелости в комплексном развитии ребенка младшего школьного возраста. Лепка декоративных игрушек народов Дагестана является одним из наиболее эффективных и продуктивных способов развития ручной умелости младших школьников, а также важнейшим средством всестороннего развития личности. Благодаря глинотерапии младшие школьники учатся контролировать себя, регулировать свое состояние и эмоции.

Ключевые слова: **учащиеся, учитель, инновационные методы и приемы, ручная умелость, игрушка народов Дагестана, лепка, рисование, аппликация, конструирование.**

Во все времена родители и педагоги образовательных учреждений задумываются над тем, каким образом обеспечить детям разного возраста полноценное развитие. Особенно это касается ребят младшего школьного возраста – важного и ответственного периода человеческой жизни, в котором происходит формирование личности, закладываются основы здоровья, физического и умственного развития, формируются двигательные и трудовые навыки, развивается речь и моторика рук [1 – 14].

Рассмотрим ряд высказываний учёных по развитию мелкой моторики младших школьников в (табл. 1).

Таблица 1

№	Исследования	Учёный
1.	«Нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов умственной отсталости». «Движения пальцев рук у умственно отсталых школьников неуклюжи, некоординированы, их точность и темп нарушены»	Л.В. Занков [1], В.Г. Петрова [1], А.Р. Лурия [2], М.С. Певзнер [3], Г.Е. Сухарева [4]
	«Была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцев моторики». «Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук»	Л.В. Антакова-Фомина [5], М.М. Кольцова [6], Б.И. Пинский [7]
	«Убедительно доказывает, что одними из факторов для развития высших психических функций у детей являются: усвоение сенсорных эталонов (системы геометрических форм, шкалы величины, цветового спектра, пространственной ориентировки и т.д.), а также развитие мелкой (или ручной) моторики»	Л.А. Венгер [8], А.В. Запорожец [9], В.П. Зинченко [10], Н.П. Сакулина [11] и др.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, т.к. люди выполняли руками все более и более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Ручная умелость – это развитые операционально-технические умения (захватывать, удерживать, перемещать, совмещать и т.д.), т.е. способность выполнять руками определённые движения по самообслуживанию, трудовые и бытовые действия, использовать умения и навыки по ручному труду, письму, изодеятельности и т.д. [11].

Исследователи называют сформированность двигательной активности рук в качестве одного из показателей интеллектуального развития ребенка, ведь именно человеческие руки представляют собой инструмент, посредством которого можно оказать влияние на общее развитие ребенка.

В целом в психологической науке достигнуты значительные результаты в изучении психомоторных качеств в раннем возрасте, признана важность их формирования на занятиях по физкультуре, музыке и изобразительной деятельности, разработаны диагностические критерии психомоторных качеств. Большое внимание также уделяют выбору средств развития ручной умелости. Особую роль в этом процессе играют разные виды детской деятельности. Одним из наиболее интересных способов развития ручной умелости младших школьников можно считать преобразовательную деятельность.

Преобразовательная деятельность, являясь одним из эффективных средств эстетического воспитания и развития ручной умелости младших школьников, несет в себе огромный потенциал для формирования художественно-творческих способностей детей и сенсомоторного развития, помогает ребенку познать духовный и материальный мир. Опыт работы в школе, вузе, а также на курсах повышения квалификации учителей начальных классов показал, что приоритеты в детской продуктивной деятельности отданы таким видам, как рисованию, аппликации и конструированию. В данном случае лепка декоративной игрушки как освоение технических навыков и умений является эффективным средством развития ручной умелости, разновидностью художественно-творческой деятельности и специального набора ручных умений, однако процесс лепки декоративной игрушки народов Дагестана в качестве средства развития ручной умелости младших школьников не разработан методически и не имеет широкого применения на практике. В педагогике и психологии накоплен опыт организации развивающих занятий с детьми раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, способствующий развитию ручной умелости ребенка с учетом его возрастных особенностей и особенностей развития ручной умелости в целом. Наиболее широко представлены пальчиковая гимнастика, игры – манипуляции с предметами, графические упражнения разного рода, разновидности художественно-творческого труда (рисование, конструирование, рукоделие и т.д.). Для развития определенных умений ребенка важным является соблюдение последовательности и индивидуальности в его обучении, опора на уже сформированные навыки и работа в зоне ближайшего развития ребенка в атмосфере многообразия и индивидуального выбора ребенком интересного ему занятия.

Знакомство учащихся с декоративной игрушкой народов Дагестана как средством развития ручной умелости младших школьников служит распространению идей толерантности и интернационализма, способствует укреплению межнациональных отношений, идейно-нравственному и эстетическому воспитанию молодого поколения [12]. Привлечение декоративной игрушки народов Дагестана на уроках изобразительного искусства будет способствовать развитию творческих поисков не только учащихся, но и учителей. Поэтому необходимы целенаправленный анализ и изучение учащимися декоративной игрушки народов Дагестана, экскурсии познавательного характера в другие школьные и республиканские музеи, изучение специальной искусствоведческой литературы и др.

Изделия местных художественных промыслов, т.е. декоративной игрушки народа Дагестана, учитель может применять во всех основных видах учебного процесса, предусмотренных школьной программой по изобразительному искусству. Следовательно, декоративные игрушки местных художественных промыслов как средство развития ручной умелости младших школьников – незаменимое наглядное пособие для проведения практических занятий ИЗО в младших классах [12].

Единственным и уникальным центром гончарного искусства Дагестана, где помимо предметов глиняной посуды производятся глиняные декоративные игрушки, является аул Балхар. Зарождение балхарской керамики начиналось с глиняных фигурок. Классические балхарские игрушки – ослики, тянущие за собой повозки с поклажей, фигурки людей – кто-то сидит на годекане, кто-то танцует лезгинку. Гончарным ремеслом издревле в Балхаре занимались только женщины, сегодня в дело включились и мужчины. Красота балхарской неполивной керамики складывается как из разнообразной выразительной формы изделий, так и из богато, виртуозно украшенного орнамента. Состоящий из одних и тех же элементов, он на разных изделиях совершенно иной, неповторимый. Мастерицы умело используют графический язык орнамента – простейшие изобразительные средства: линия, штрих, пятно, создавая красивые узоры. Элементы балхарской росписи в основном составляют прямые, зигзагообразные, волнистые и параллельные линии, точки, штрихи, завитки, спирали, листики, изогнутые стебельки, изображения руки и глаза.

Сулевкент издавна считается одним из центров гончарного искусства Дагестана. В 2010 году умер последний мастер Сулевкента, и традиции уникального ремесла могли быть утрачены. Только благодаря стараниям местных жителей традиции гончарных дел не забыты. В основном сулевкентские мастера производили большие водоносные и маслобойные сосуды, кувшины-водолеи, глубокие тарелки, кружки. С 19 века в Сулевкенте получила распространение другая форма технологической обработки изделий – поливная керамика. Этот способ послужил и своеобразным декоративным приемом украшения посуды. Полива имела обычно зеленый и темно-коричневый цвета [12].

В ауле Джули Табасаранского района существовал центр по выпуску глазурованной посуды. Но сегодня в ауле изготовляют только неполивную гончарную

посуду: миски, большие и малые кувшины для воды, маслобойки. Все эти изделия имеют красивую форму и простую декоративную отделку, темно-красную и белую ангобную роспись на фоне гладкого терракотового цвета.

В отличие от Балхара, традиционных центрах гончарного искусства, в Сулевкенте и Джули изготовлялась глиняная посуда различных форм и размеров, глиняные игрушки, к сожалению, до нас не дошли. Образцы керамических изделий сохранились лишь в музеях и домашних коллекциях.

В современной системе образования, к большому сожалению, декоративная игрушка народов Дагестана редко используется где-либо, а сохранностью и распространением информации о ней занимаются только музеи, мастера, учителя-энтузиасты. Декоративная игрушка народов Дагестана – это ценнейшее культурное достояние народов Дагестана, которое необходимо изучить, любить, беречь и использовать на занятиях в школе, так как она является эффективным средством развития ручной умелости младших школьников. Утратить все эти богатства – значит нанести большой ущерб не только национальной культуре нашей республики, но и общему культурному фонду человечества. Лепка декоративной игрушки народов Дагестана комплексно воздействует на развитие ребёнка младшего школьного возраста:

- формирует умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его;
- развивает воображение, мышление, общую ручную умелость, мелкую моторику;
- синхронизирует работу рук;
- формирует умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его;
- развивает ребёнка эстетически, учит видеть, чувствовать, оценивать и созидать по законам красоты и др.

Занятия с глиной психологи называют глинотерапией – для них это метод психотерапевтической работы. Глина передаёт характер, эмоции, внутренний мир и состояние души человека. Стоит отметить, что данная методика полезна для людей любых возрастов. Психологи говорят, что, работая с глиной, агрессивный человек может найти выход своим чувствам, неуверенные в себе люди, занимаясь лепкой, учатся контролировать ситуацию без ущерба для собственной психики, не перенапрягая её. Непоседливым и неусидчивым глина помогает научиться концентрироваться.

Из глины можно создать свистульку в виде разных животных, в том числе и мифических, ослика, тянущего за собой повозку, арбу, фигурки людей или колокольчик, светильник, подсвечник, бижутерию или посуду, а самое главное, что это занятие по душе многим детям. Процесс лепки и создания своей уникальной игрушки вовлекает каждого ребёнка.

Лепка декоративной игрушки является не только хорошим способом борьбы со скукой, но и мощным стимулятором развития сенсомоторики рук, так как дети любят работать руками, они могут замешивать глину, делить на части, формировать маленькие фигуры, могут сломать, то, что сделали и начать снова, и это простой способ тренировки ручной умелости. Детям нужно дать краткое введение в работу с глиной и организовать специальную рабочую зону. Для обустройства рабочего места потребуется свободный и ровный стол, предварительно застеленный клеёнкой. Также важна предварительная работа – знакомство детей с традиционным народным промыслом художественной керамики. Знакомство с народным промыслом художественной керамики можно организовать в форме заочного «путешествия», экскурсии детей в музей или приглашения в гости к детям народной мастерицы, которая проведет краткую беседу с использованием ИКТ, покажет детям керамическую посуду, игрушки народов Дагестана и т.д.

Примерные методы проведения занятий по лепке декоративной игрушки в начальных классах:

1. Эмоциональный настрой и создание интереса (использование сюрпризного момента, загадки, песни, стихи, рассказы; знакомство детей с традиционным народным промыслом художественной керамики; упражнения на развитие памяти, внимания и мышления; подвижные игры).

2. Работа начинается с анализа предмета, советов педагога и предложений детей по созданию работы; в некоторых случаях используется показ приемов изображения, далее дети приступают к созданию своих работ. Педагог может обратить внимание детей на удачно начатую игрушку; направить действия нуждающихся в поддержке и помощи. При украшении изделий декоративными элементами следует обращать внимание детей на интересные детали и правильно подобранные узоры.

3. При завершении работ педагог дает только положительную оценку. Дети младшего школьного возраста должны радоваться полученному результату, учиться оценивать свои и чужие работы, видеть новые и интересные решения, сходство с натурой. Приведём ведущие приемы лепки декоративной игрушки народов Дагестана для развития ручной умелости младших школьников:

- скатывание глиняного шарика круговыми движениями рук, помещая между ладоней;
- раскатывание глиняного столбика движениями ладоней вперед-назад на доске;
- сплющиваем или расплющиваем между ладонями шарики и столбики;
- вытягиваем или прищипываем глину между двух или трех пальцев и слегка потягиваем;
- вытягиваем отдельные части из целого куска, большим и указательным пальцами постепенно нажимаем на глину со всех сторон;
- вдавливаем пальцем углубления на поверхности глины;
- соединяем разные детали в единое целое и сглаживаем места соединения;
- рисунок способом контррельефа, тиснения, налепов стекой или заостренной палочкой;
- украшаем объект мелкими деталями из глины [13; 14].

Завершённые изделия нужно просушить, а потом можно раскрасить.

Таким образом, декоративная глиняная игрушка народов Дагестана в младшем школьном возрасте является мотивом, который побуждает ребенка к развитию ручной умелости. Следует активно поддерживать декоративную игрушку народов Дагестана, использовать в процессе развития ручной умелости у детей начальных классов. Также необходимо прививать подрастающему поколению художественно-эстетический вкус в прямом смысле слова, постоянно культивировать и не бояться делать это последовательно и настойчиво для того, чтобы дети младшего школьного возраста помнили, знали и не забывали о своих корнях.

Библиографический список

1. Петрова В.Г., Занков Л.В. и дефектология. *Дефектология*. 1991; № 4: 71.
2. Лурия А.Р. *Основные проблемы нейролингвистики*. Москва, 1975.
3. Певзнер М.С., Лебединская К.С. *Учащиеся вспомогательной школы: клинико-психологическое изучение*. Москва, 1979.
4. Сухарева Г.Е. *Лекции по психиатрии детского возраста*. Москва: Медицина 1974.
5. Антакова-Фомина Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук. *Тезисы докладов XXIV Всесоюзного совещания по проблемам высшей нервной деятельности*. Москва, 1974.
6. Фомина Л.В. Роль движений рук и моторной речи ребенка. *Проблемы речи и психолингвистики*. Москва, 1991.
7. Кольцова М.М. *Движение и развитие сенсорной речи*. Москва, 2000.
8. Пинский Б.И. *Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы*. Москва, 1985.
9. Запорожец А.В. *Восприятие и действие*. Москва, 2007.
10. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. *Восприятие и действие*. Москва, 1967.
11. Рымчук Н.С. *Пальчиковые игры и развитие мелкой моторики*. Ростов-на-Дону: Владис, 2008.
12. Кандаева Н.А. Декоративно-прикладное искусство Дагестана в эстетическом воспитании и творческом развитии младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 207 – 209.
13. Кандаева Н.А., Бачиева Э.Ю. Эстетическое воспитание младших школьников в процессе приобщения к культуре и искусству родного края. *Известия ДГПУ*. 2012: 33 – 37.
14. Колдина Д.Н. *Лепка с детьми 5 – 6 лет*. Конспекты занятий. Москва, 2020.

References

1. Petrova V.G., Zankov L.V. i defektologiya. *Defektologiya*. 1991; № 4: 71.
2. Luriya A.R. *Osnovnye problemy nejrolingvistiki*. Moskva, 1975.
3. Pevzner M.S., Lebedinskaya K.S. *Uchaschiesya vspomogatel'noj shkoly: kliniko-psihologicheskoe izuchenie*. Moskva, 1979.
4. Suhareva G.E. *Lekcii po psihiatrii detskogo vozrasta*. Moskva: Medicina 1974.
5. Antakova-Fomina L.V. Stimulyaciya razvitiya rechi u detej rannego vozrasta putem trenirovki dvizhenij pal'cev ruk. *Tezisy dokladov XXIV Vsesoyuznogo soveschaniya po problemam vysshej nervnoj deyatel'nosti*. Moskva, 1974.
6. Fomina L.V. Rol' dvizhenij ruk i motornoj rechi rebenka. *Problemy rechi i psiholingvistiki*. Moskva, 1991.
7. Kol'cova M.M. *Dvizhenie i razvitie sensornoj rechi*. Moskva, 2000.
8. Pinskij B.I. *Korrekcionno-vospitatel'noe znachenie truda dlya psihicheskogo razvitiya uchaschihsya vspomogatel'noj shkoly*. Moskva, 1985.
9. Zaporozhec A.V. *Vospriyatie i dejstvie*. Moskva, 2007.

10. Zaporozhec A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaya A.G. *Vospriyatie i dejstvie*. Moskva, 1967.
11. Rymchuk N.S. *Pal'chikovye igry i razvitie melkoj motoriki*. Rostov-na-Donu: Vladis, 2008.
12. Kandaeva N.A. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Dagestana v `esteticheskom vospitanii i tvorcheskom razvitii mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 207 – 209.
13. Kandaeva N.A., Bachieva `E.Yu. `Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov v processe priobscheniya k kul'ture i iskusstvu rodnogo kraya. *Izvestiya DGPU*. 2012: 33 – 37.
14. Koldina D.N. *Lepka s det'mi 5 – 6 let*. Konspekty zanyatij. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 06.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-176-178

Magomedalieva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muminatroma@list.ru*

Isaeva G.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: xanum_isaeva@mail.ru*

Gamidov L.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Gls2209@yandex.ru*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TRAINING STUDENTS. The article discusses the possibility of using electronic educational resources in teaching as new promising teaching technologies, which, according to many researchers, should include the inverted classroom technology. The reasons for encouraging teachers to use information and telecommunication technologies in teaching are also stated, the possibilities of using the LMS Google Classroom platform and its services for organizing the educational process of teaching as an alternative to the Moodle platform are noted. It is revealed that the LMS Google Classroom platform and its services can be effectively used to organize the educational process of teaching students, includes planning for student personal development, the introduction of advanced pedagogical technologies, the application of a cumulative assessment system (student's achievement portfolio), application of project activities, meeting the individual educational needs of students in the interaction with the teacher and the group.

Key words: **electronic educational resources, student, Internet, information, technology.**

М.Р. Магомедалиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: muminatroma@list.ru*

Г.Г. Исаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: xanum_isaeva@mail.ru*

Л.Ш. Гамидов*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Gls2209@yandex.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена возможность использования электронных образовательных ресурсов в обучении как новых перспективных технологий обучения, к числу которых, по мнению многих исследователей, следует отнести технологию «перевернутый класс». Также изложены причины, побуждающие преподавателей использовать информационные и телекоммуникационные технологий в обучении, отмечены возможности использования платформы LMS Google Classroom и ее сервисов для организации образовательного процесса обучения как альтернативы платформы Moodle. Выявлено, что платформа LMS Google Classroom и ее сервисы могут эффективно использоваться для организации образовательного процесса обучения студентов, включающей планирование развития личности учащихся, внедрение передовых педагогических технологий, применение накопительной системы оценивания (портфель достижений), применение проектной деятельности, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся в ходе взаимодействия с преподавателем и группой.

Ключевые слова: **электронные образовательные ресурсы, студент, интернет, информационные технологии.**

Конкурентоспособность той или иной страны в мировом сообществе, развитие экономики, науки, образования и культуры, качество жизни ее населения и национальная безопасность в условиях формирования глобального информационного общества напрямую зависят от эффективности использования информации и информационных технологий, непрерывно продуцирующих быстро растущие информационные ресурсы, напрямую способствующие бурному росту информатизации образования. Весомый вклад в развитие программ информатизации образования внесли такие авторы, как С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславская, Б.Е. Стариченко, И.Н. Семенова, А.А. Слепухин, И.В. Роберт и многие другие [1 – 6]. Безусловно, что столь грандиозные цели не могут быть достигнуты без наличия системы профессионального образования, в достаточной степени предоставляющей специалистам возможности овладения новыми знаниями, технологиями обработки информации и элементами новой информационной культуры по созданию, применению и использованию информационных ресурсов.

Причины, побуждающие преподавателей использовать информационные и телекоммуникационные технологий в обучении (ЭОР – электронные образовательные ресурсы), лежат на поверхности. Отметим самые важные, из них:

– ***аккумуляция информационных ресурсов*** – возможность накапливать материал, хранить его в одном месте и в структурированном виде, поддерживать в актуальном состоянии, заимствовать опыт коллег;

– ***мультимедийность*** – комбинация в одном учебном объекте различных типов представления информации: с помощью графики, фото, видео, анимации и звука;

– ***интерактивность*** – возможность активного взаимодействия участников образовательного процесса для развития активно-деятельностных форм обучения и предоставления реальной возможности расширения самостоятельной учебной работы обучающихся;

– ***моделинг*** – использование имитационного моделирования (построение компьютерной модели, представляющей фрагмент существующего или воображаемого мира вместо традиционного символического описания) для реализации дескриптивной функции, позволяющей за счет абстрагирования модели достаточно просто объяснить наблюдаемые явления и процессы; прогностической функции, отражающей возможность предсказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем, то есть узнать «что будет?»; нормативной функции – позволяющей ответить на вопрос «как должно быть?», т.е. построить нормативный образ – желательный с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями;

– ***коммуникативность*** – возможность прямого участия действующих лиц в реализации образовательного процесса, участия в профессиональных сообществах и т.п., быстрый доступ ко всем образовательным ресурсам.

К этому следует добавить то, что в условиях взрывного и даже революционного развития новых технологий быстро устаревает образовательный контент традиционных форматов (книг, статей и др.). Особенно это заметно на примере дисциплин информационного профиля – большинство учебных пособий безнадежно устаревают к моменту своего появления на свет. Использование ЭОР позволяет преподавателю самостоятельно создавать, в любое время актуализировать образовательный контент на основе собственного взгляда на содержание и методику преподавания дисциплины и в процессе совместной деятельности с обучающимися над темами курса, заимствовать и делиться материалами с коллегами других учебных заведений через социальные сети и профессиональные сообщества, использовать богатые информационные ресурсы Интернета. Использование ЭОР в обучении может потребовать применения новых перспективных технологий обучения, к числу которых, по мнению многих исследователей, следует отнести технологию «перевернутый класс».

Перевернутый класс – разновидность смешанного обучения – такая модель обучения, при которой учитель предоставляет материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии проходит практическое закрепление материала. При этой модели обучения основное внимание уделяется самостоятельному усвоению обучающимися теоретического материала, овладению умениями и навыками решения практических задач.

Так, работа в аудитории посвящается разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у обучающихся в процессе выполнения домашней работы (не более 25 – 30% времени). Оставшееся время обучающиеся под наблюдением преподавателя решают практические задачи и выполняют исследовательские задания, практические или лабораторные работы.

Переход к модели «перевернутого класса» изменяет роли и взаимоотношения преподавателя и обучающегося, меняя схему обучения с иерархической, в которой преподаватель – доминант, а ученик – подчиненный, на горизонтальную, в которой преподаватель и ученик – партнеры.

Помимо собственно ЭОР в обучении преподаватель и обучающиеся должны располагать и соответствующими инструментами организации учебного процесса для предоставления каждому из участников возможности совместной образовательной деятельности и использования общего и индивидуального образовательного пространства. Такими возможностями обладает LMS (Learning Management System, с англ. система управления обучением) – хранилище образовательного контента, доступ к которому благодаря использованию современных интернет-технологий можно получить из любой точки мира.

К числу наиболее популярных и широко используемых бесплатных LMS можно отнести Moodle и Google Classroom. Система Moodle используется с 2001 года, и ее применение достаточно хорошо известно, апробировано на практике и описано в литературе. Для организации образовательного пространства Moodle устанавливается на собственном или арендованном веб-сервере образовательной организации и для конечного пользователя выглядит как сайт. Администратором сайта (Moodle) организуется вход пользователей в систему и назначаются права доступа к контенту. Для развертывания на сервере и администрирования LMS Moodle требуются профессиональные знания установки Apache, MySQL, PHP.

Если по каким-либо причинам образовательная организация не располагает возможностями установки Moodle, то можно рассмотреть альтернативные решения LMS, в том числе и бесплатные, построенные на современных облачных платформах. Обзор бесплатных систем LMS для организации электронного обучения можно легко найти в сети Интернет.

В данной статье рассмотрим практику использования современной облачной платформы LMS Google Classroom и ее сервисов для организации образовательного процесса обучения использованию CASE-технологий для обучения проектированию баз данных.

Перечислим несколько аргументов в пользу выбора платформы LMS Google Classroom:

1. Google Classroom является частью G Suite for Education – широкого спектра бесплатных приложений Google, созданных специально для образовательных учреждений. Получить доступ к G Suite for Education могут общеобразовательные школы, учреждения среднего и высшего образования и организации, занимающиеся обучением, после положительного решения Google по заявке на использование G Suite for Education. Она удовлетворяется, если образовательное учреждение (или организация) имеет некоммерческий статус, официально зарегистрировано, прошло аккредитацию и предоставляет сертификаты о начальном, среднем или высшем образовании, которые одобрены на национальном или международном уровне.

2. Пакет G Suite for Education предоставляется бесплатно вместе с аккаунтами пользователей G Suite for Education. Условия использования G Suite for Education учебными заведениями изложены на сайте https://support.google.com/a#topic=4388346.

3. Для одного аккаунта G Suite for Education доступно 10 000 пользовательских лицензий. Удалять неактивных пользователей необязательно.

4. Каждому пользователю аккаунта G Suite for Education выделяется неограниченное пространство для хранения данных на Диске, в Gmail и Google Фото. Если в организации работает менее пяти сотрудников, каждому пользователю предоставляется хранилище размером 1 ТБ.

5. Если преподаватель планирует использовать в своей деятельности Google Classroom без регистрации своей образовательной организации в G Suite for Education, то после регистрации своего Google-аккаунта он может получить неограниченный по времени доступ ко всем базовым возможностям Google Classroom. Справочные сведения о Google Classroom находятся по ссылке https://support.google.com/edu/classroom/answer/6149237?hl=ru.

Google Classroom: учебный курс строится в виде ленты, содержащей информационные блоки (контент) и задания. Контент и задания размещаются на Google диске и могут быть использованы для общего доступа. Один и тот же контент может применяться в любом количестве учебных курсов. Classroom содержит инструменты для создания форм опросов и проведения тестирования.

Для создания и последующего входа в учебный курс необходимо загрузить любой браузер (предпочтительно Google Chrome), вызвать поисковую систему Google, затем войти в свой аккаунт Google, выбрать приложение Класс из списка приложений Google. При создании и организации курса доступны вкладки Лента, Задания, Пользователи, Оценки.

На вкладке ***Лента*** публикуются объявления – записи, которые предназначены для информирования учащихся и комментариев пользователей:

– объявления преподавателя;
– информация об учебных материалах для слушателей;
– информация о заданиях для учащихся;
– объявления от самих учащихся (при определенных настройках). Объявления появляются на странице в хронологическом порядке, но при необходимости можно переместить более раннюю запись в начало ленты. Учащиеся получают уведомление по электронной почте о каждом объявлении. Эту функцию они могут отключить.

Classroom поддерживает создание опросов и вставку форм, с помощью которых может быть проведено тестирование. Основной учебный механизм Classroom – это шаблон задания, создаваемый преподавателем и затем автоматически представляемый в доступ всем учащимся курса. В ходе выполнения задания учащиеся могут видоизменять свою копию этого шаблона, например, используя его в качестве рабочего листа, после чего возвращают его на проверку педагогу.

После заполнения формы Google Classroom предоставляет автору код курса, например, 6z2cvxs, который используется для допуска обучающихся к контенту. Для входа в курс преподавателю не требуется повторная авторизация.

На закладке Лента публикуются объявления – записи, которые предназначены для информирования учащихся. Объявления появляются на странице в хронологическом порядке, но при необходимости можно переместить более раннюю запись в начало ленты. Учащиеся получают уведомление по электронной почте о каждом объявлении. Эту функцию они могут отключить.

Вкладка ***Задания*** позволяет добавлять в курс учебные материалы. Для этого предусмотрены команды меню: задание, задание с тестом, вопросы, материал. Материалы могут быть собраны и размещены по темам.

Команда ***Задание*** позволяет разместить лекционный материал (в любом формате данных) и вопросы к занятию. Обучающийся должен прочитать лекцию, ответить на вопросы преподавателя и подготовить 2 – 3 вопроса по теме занятия. Преподаватель может выставить оценку за выполненную работу (задав шкалу измерения), просмотреть работу, направить отзыв в виде письма по E-mail или в комментариях. И преподаватель, и обучающиеся немедленно информируются о любых событиях на курсе посылкой сообщения в ленту и по E-mail. Календарь позволяет отслеживать даты контроля выполнения заданий по месяцам, неделям, дням. Материалы к лекции могут размещать в форматах DOC, DOCX, XLS, XLSX, PPT, PPTX, PDF, CTP, AI, PSD, TIFF, DXF, SVG, EPS, PS, TTF, XPS, RTF, ODT, SXW, SSV, SXC, OPB, SXI, OPC, WPD.

Таким образом, можно констатировать, что платформа LMS Google Classroom и ее сервисы могут эффективно использоваться для организации образовательного процесса обучения, включающей планирование развитие личности учащихся, внедрение передовых педагогических технологий, применение накопительной системы оценивания (портфель достижений студента – портфолио оценки достижений учащихся), применение проектной деятельности, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся в ходе взаимодействия с преподавателем и группой.

Библиографический список

1. Григорьев С.Г. *Информатизация образования. Фундаментальные основы*: учебник для студентов педвузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. Томск, 2008.
2. Заславская О.Ю. Новые возможности информатизации образования – «ИНТЕРНЕТ ВЕЩЕЙ». *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2017; Т. 14, № 2: 140 – 147.
3. Светлов А.В. Особенности методики преподавании курса «базы данных» для направления подготовки бакалавриата «Прикладная информатика». *Вестник ВолГУ*. Серия 6. 2011 – 2012; Выпуск 13: 74 – 79.
4. Федотова Д.Э., Семенов Ю.Д., Чижик К.Н. *CASE-технологии: Практикум*. Москва: Горячая Линия-Телеком, 2015.
5. Гамидов Л.Ш., Мартазанов Х.М., Алиева Р.Р. Организация проектной деятельности со студентами. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 329 – 331.
6. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

References

1. Grigor'ev S.G. *Informatizaciya obrazovaniya. Fundamental'nye osnovy*: uchebnik dlya studentov pedvuzov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov. Tomsk, 2008.
2. Zaslavskaya O.Yu. Novye vozmozhnosti informatizacii obrazovaniya – «INTERNET VESchEJ». *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2017; T. 14, № 2: 140 – 147.
3. Svetlov A.V. Osobennosti metodiki prepodavanii kursa «bazy dannyh» dlya napravleniya podgotovki bakalavriata «Prikladnaya informatika». *Vestnik VolGU*. Seriya 6. 2011 – 2012; Vypusk 13: 74 – 79.
4. Fedotova D.`E., Semenov Yu.D., Chizhik K.N. *CASE-tehnologii: Praktikum.* Moskva: Goryachaya Liniya-Telekom, 2015.
5. Gamidov L.Sh., Martazanov H.M., Alieva R.R. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti so studentami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 329 – 331.
6. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Tendencii razvitiya komp'yuterno orientirovannoj sredy inoyazychnoj professional'noj podgotovki buduschih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tehniki. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

Статья поступила в редакцию 08.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-178-180

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Primary Schools, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: kazanbieva1964@mail.ru*

FORMATION OF THE AESTHETIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN IN A SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT. The article examines various aspects of primary school students in the aesthetic culture forming process in the modern socio-cultural environment. The first part deals up with the modern national education role in the individual aesthetic picture of the world formation. The structure of schoolchildren aesthetic culture is considered. The paper studies the content of such concepts as "environment", "developing environment" and "socio-cultural environment". The considerable importance that this latter plays in the formation of aesthetic culture among primary school students is proved. The third part examines the socio-cultural environment of modern schoolchildren structure and concludes that the environment of a particular educational organization is of paramount importance in this aspect of the development of younger schoolchildren.

Key words: **primary school age, primary school, formation of creative activity, socio-cultural environment.**

Э.А. Рамазанова, *канд. пед. наук, доц., декан факультета начальных классов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: kazanbieva1964@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье исследуются различные аспекты процесса формирования эстетической культуры учащихся начальных классов в условиях современной социокультурной среды. В первой её части рассматривается роль и место отечественного образования на современном этапе его развития в формировании эстетической картины мира личности. Рассматривается структура эстетической культуры школьников. Далее изучается содержание понятий «среда», «развивающая среда» и «социокультурная среда», доказывается то немалое значение, которую последняя играет в формировании эстетической культуры у учащихся начальных классов. В третьей части настоящей работы исследуется структура социокультурной среды современных школьников и делается вывод о первостепенном значении среды конкретной образовательной организации в развитии младших школьников в данном аспекте.

Ключевые слова: **младший школьный возраст, начальная школа, формирование творческой деятельности, социокультурная среда.**

Образование, как известно, играет первостепенную роль в формировании эстетической картины мира индивида. Современной системе образования свойственна ориентация на формирование культурной личности, человека культуры. Главной отличительной чертой последнего является способность к постижению всего многообразия окружающей действительности и осознание её не только в том виде, в каком она существует в действительности, но и такой, какой она может быть в рамках тех или иных человеческих представлений и образов. Вышеизложенное способствует актуализации задачи формирования эстетической культуры, являющейся немаловажным элементом целостной культуры личности [1 –12]. Сформированность эстетической культуры школьника подразумевает определённую степень эстетического развития у него чувств, сознания и определённых форм поведения (табл. 1).

Таблица 1

Составляющие эстетической культуры школьника

Составляющие эстетической культуры	Краткая характеристика
Художественная грамотность	Правильные представления, суждения и убеждения, связанные с эстетическим восприятием произведений искусства и явлений жизни
Наличие эстетического идеала	Способность на основе идеала верно оценивать произведения искусства, наличие идейно-эмоционального отклика на них
Причастность к художественному творчеству	Практическое участие в создании прекрасного в искусстве, жизни и поведении
Способность воспринимать произведения искусства в контексте времени их создания	Овладение культурным наследием прошлого, критическое отношение к современному искусству и чуткость к прогрессивным тенденциям в развитии искусства
Эмоционально-чувственная отзывчивость	Способность воспринимать прекрасное и безобразное, героическое и пошлое, низменное и возвышенное, трагическое и комическое в жизни, искусстве, быту и природе, способность управлять своими чувствами
Определённая степень развития творческих способностей	Интерес и стремление к эстетическому освоению мира [1, с. 144]

В современных условиях всё большую актуальность для разработки практических педагогических систем приобретают следующие понятия:

- «среда»;
- «развивающая среда» [6, с. 311].

В свою очередь, в число необходимых элементов структуры социокультурной среды входят:

- культура;
- временная организация жизни;
- пространство деятельности;
- система отношений [10, с. 24 – 25].

Таким образом, понятие «социокультурная среда» может быть определено как многомерное, иерархически построенное системное образование, включающее систему отношений, существующих между людьми и общественными институтами, физический мир, традиции, культуру, обычаи, а также условия непосредственной жизнедеятельности. Учёт её влияния на развитие личности школьника – непременное условие осуществления профессиональной деятельности современным педагогом. В целях обеспечения эффективного развития личности учащегося социокультурная среда должна обладать рядом важных характеристик:

- связь, взаимодействие, непротиворечивость различных дополняющих и взаимокомпенсирующих пространств, в которых протекает жизнь учащегося;

- достаточное разнообразие различных элементов среды, побуждающих делать выбор и дающих школьнику возможность найти собственную социокультурную нишу;
- направленность на общекультурные нормы и ценности, которые школьник должен воспринимать в качестве необходимых условий для осуществления собственной жизни и деятельности;
- побудительный характер регламентации жизни;
- «творимость» школьником собственной среды обитания как условие его самореализации, воплощения себя в окружающей действительности;
- осмысленность всех видов деятельности, в которые включается учащийся [6, с. 313].

Социокультурная среда представляет собой систему из трёх составляющих (табл. 2).

Таблица 2

Структура социокультурной среды

Составляющие	Характеристика
Мегасреда	Окружающий учащегося социальный мир. Определяет как духовно-нравственную, так и социально-психологическую атмосферу эпохи. На данном уровне к факторам, влияющим на формирование личности учащегося начальной школы, могут быть отнесены условия существования и культура всего человечества, культура, хранящая программы деятельности и общения в виде различных знаковых систем
Макросреда	Общество той страны, к которой принадлежит индивидуум. Влияние макросреды проявляется посредством общественных условий и культуры, характерных для данного общества. В свою очередь, их воздействие осуществляется через такие факторы, как социальные институты (школа, дошкольные образовательные организации) или СМИ
Микросреда	Социальное окружение младшего школьника, представленное тремя основными группами: учебно-трудовым коллективом, семьёй и друзьями. Специфика каждой из них определяется возрастными и культурными различиями [8, с. 56 – 57]

Социокультурная среда оказывает на младшего школьника влияние как совокупность социальных и природных условий. На современном этапе разработки соответствующей проблематики можно говорить как о позитивном, так и о негативном воздействии среды на человеческую личность [4; 6; 8; 10; 11]. Она может формировать и деформировать человека, обогащать его и опустошать.

Так как младший школьник представляет собой формирующуюся личность, воздействие социокультурной среды является определяющим фактором его развития.

Проектирование образовательных сред осуществляется на следующих уровнях:

- общемировом;
- федеральном;
- региональном;
- конкретных учебных заведений, творческих объединений [7, с. 149].

Ведущее звено в данной цепи – локальная образовательная среда. Эта, последняя, с одной стороны, является «встроенной» в образовательную среду города, страны и, в конечном итоге, общемировую, а с другой – в локальную образовательную среду «встроен» ряд образовательных микросред. К последним относятся:

- образовательная среда учебного кабинета;
- образовательная среда направлений деятельности;
- образовательные среды детских объединений [7, с. 151].

Каждая из перечисленных выше микросред может иметь свои образовательные, развивающие и воспитательные задачи. В частности, в рамках настоящего исследования в качестве определяющего условия формирования основ эстетической культуры младшего школьника выступает развивающая музыкальная среда.

Процесс социального развития младшего школьника тесно связан с основными этапами его творческого роста в рамках культурно-досуговой деятельности. Оптимальное совершенствование творческих способностей фиксируется в наиболее благоприятной для него среде. Последняя предполагает наличие трех обязательных элементов (табл. 3).

Таблица 3

Элементы среды, необходимые для эффективного совершенствования творческих способностей младших школьников

Социальная среда	Творческая общность (студия, клуб, группа)
	Субъекты социотворческого процесса
	Объективные условия для осуществления творчества

В пространстве социокультурной среды фиксируется наличие множества инициативно-творческих образований [3, с. 168]. В свою очередь, в рамках последних существенную роль играют субкультуры. Они непрерывно взаимодействуют с макросредой и создают самостоятельную канву для интеграции в неё. Благодаря этому происходит активизация творческого потенциала отдельных индивидов. Субкультуре присущ ряд свойств, обеспечивающих развитие младших школьников. Ей свойственно:

- «врастание» в мир человеческой культуры;
- направленность на социализацию;
- индивидуализация. Открытие и утверждение своего уникального и неповторимого «Я» [2, с. 97].

Различные отношения, детерминированные социокультурной средой, включают весьма широкий спектр контактов младших школьников с окружающей их социальной действительностью, сферой искусств и природой. Подобная система творческих, познавательных, эстетических и духовно-нравственных отношений оказывает влияние на творческие способности учащихся начальной школы посредством психолого-педагогических механизмов. Последние обеспечивают актуализацию и развитие потенциальных возможностей, эффективность познания и освоения опыта творческой деятельности, творческих черт характера личности, её мотивационно-потребностной сферы (табл. 4).

Таблица 4

Принципы формирования эстетической культуры школьников

Диалогический характер педагогического взаимодействия	**Вербализация художественного образа**	**Единство вариативности и целостности эстетического отражения**	**Приоритет чувственного опережения**
Предполагает отсутствие категоричных оценок произведения, обмен впечатлениями и мнениями, обсуждение, сопоставление с личным опытом школьников, равенство суждений	Представляет собой словесную презентацию ассоциаций, рациональную организацию процесса создания художественно-эстетических суждений школьников с целью проникновения в глубинный контекст музыкального произведения	Связано с организацией различных видов художественно-творческой деятельности с целью достижения наиболее полного понимания музыкального произведения во всем многообразии его чувственно воспринимаемых эстетических качеств	Подразумевает организацию правильного восприятия художественных произведений [7, с. 150]

Резюмируя вышеизложенное отметим, что эстетическая культура личности младшего школьного возраста представляет собой совокупность компонентов эстетической культуры личности, которая присвоена школьником на данный период его развития; это эстетическая ценностная ориентация ребенка, его включенность в деятельность по освоению и преобразованию мира по законам красоты.

К концу обучения в начальной школе она содержит эстетическое восприятие, эстетическое чувство, эстетические знания, эстетические действия, и только складываются, формируются эстетические потребности, эстетическое суждение, эстетический вкус, эстетический идеал.

Формирование эстетической культуры личности младшего школьника требует строгого учета возрастных особенностей учащихся, его постоянной и разнообразной эстетической деятельности. Современный учитель должен уметь вовлекать учащихся в разнообразные виды деятельности и активно способствовать формированию эстетической культуры, вкуса, художественно-эстетических потребностей и мотивов.

Библиографический список

1. Байрамбеков М.М. *Система обучения дошкольников и младших школьников народному искусству (На материале искусства народов Дагестана)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2001.
2. Васильева Р.М., Соколова С.Г. Дидактические аспекты художественно-эстетической среды в начальной школе. *Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева*. 2018; № 2: 163 – 170.
3. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования. *Гуманитарные науки*. 2014; № 2 (28): 21 – 26.
4. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
5. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва: ИНФРА-М, 2019.
6. Ивлева М.Л., Иноземцева В.А., Ивлев В.Ю. Роль среды в процессе социализации одаренных детей. *Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития*. 2020; № 6: 311 – 314.
7. Левит Е.И. Педагогические условия формирования эстетической культуры личности младшего школьника в музыкальном дополнительном образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 2: 148 – 152.
8. Малых Н.В. Особенности развития творческих способностей школьников в совместной работе средней общеобразовательной школы и Детской школы искусств. *Образование и воспитание*. 2018; № 1 (16): 55 – 58.
9. *Понятие «социокультурная среда» и ее влияние на развитие ребенка*. Available at: https://infourok.ru/ponyatie-sociokulturnaya-sreda-i-ee-vliyanie-na-razvitie-rebenka-2755741.html
10. Хлызова И.В. Проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи в современной социокультурной среде. *Ценности и смыслы*. 2020; № 3 (67): 23 – 31.
11. Цахилова Е.Р., Киргуева Ф.Х. Формирование эстетической культуры младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды. *Международный журнал экономики и образования*. 2016; Т. 2, № 2: 101 – 108.
12. *Эстетическое воспитание как система*. Available at: https://pandia.ru/text/77/464/13847.php

References

1. Bajrambekov M.M. *Sistema obucheniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov narodnomu iskusstvu (Na materiale iskusstva narodov Dagestana)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2001.
2. Vasil'eva R.M., Sokolova S.G. Didakticheskie aspekty hudozhestvenno-`esteticheskoj sredy v nachal'noj shkole. *Vestnik ChGPU imeni I.Ya. Yakovleva*. 2018; № 2: 163 – 170.
3. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya. *Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2 (28): 21 – 26.
4. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
5. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva: INFRA-M, 2019.
6. Ivleva M.L., Inozemceva V.A., Ivlev V.Yu. Rol' sredy v processe socializacii odarennyh detej. *`Ekopsihologicheskie issledovaniya-6: `ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya*. 2020; № 6: 311 – 314.
7. Levit E.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `esteticheskoj kul'tury lichnosti mladshego shkol'nika v muzykal'nom dopolnitel'nom obrazovanii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 2: 148 – 152.
8. Malyh N.V. Osobennosti razvitiya tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov v sovmestnoj rabote srednej obscheobrazovatel'noj shkoly i Detskoj shkoly iskusstv. *Obrazovanie i vospitanie*. 2018; № 1 (16): 55 – 58.
9. *Ponyatie «sociokul'turnaya sreda» i ee vliyanie na razvitie rebenka*. Available at: https://infourok.ru/ponyatie-sociokulturnaya-sreda-i-ee-vliyanie-na-razvitie-rebenka-2755741.html
10. Hlyzova I.V. Problemy duhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi v sovremennoj sociokul'turnoj srede. *Cennosti i smysly*. 2020; № 3 (67): 23 – 31.
11. Cahilova E.R., Kirgueva F.H. Formirovanie `esteticheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy. *Mezhdunarodnyj zhurnal `ekonomiki i obrazovaniya*. 2016; T. 2, № 2: 101 – 108.
12. *`Esteticheskoe vospitanie kak sistema*. Available at: https://pandia.ru/text/77/464/13847.php

Статья поступила в редакцию 03.10.20

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-180-182

Tavberidze D.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, RUDN (Moscow, Russia), E-mail: sobokad@mail.ru*

FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES. In the process of learning any foreign language, texts of a regional character take an important place. After all, regional studies not only promote language acquisition, but also provide the necessary information about the country. The article examines the definition of the concept of "linguistic and regional studies", the subject and place of linguistic and regional studies in the study of a foreign language by students of humanitarian specialties. The features of the process of formation of linguistic and cultural competence are considered and analyzed, the problems of language training of future specialists are investigated, the main ways of solving the above problem are proposed. The analysis of the main components of linguistic and cultural competence is presented, it is determined that the assimilation of background knowledge actualizes the problem of the formation of the linguistic and cultural competence of students of humanitarian specialties.

Key words: **competence-based approach, linguistic and cultural studies, linguistic and cultural competence, cultural linguistics, national and cultural semantics, background knowledge.**

Д.В. Тавберидзе*, канд. филос. наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: sobokad@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В процессе изучения любого иностранного языка большое место занимают тексты страноведческого характера. Ведь страноведение не только способствует овладению языком, но и дает необходимые сведения о стране. В статье исследуется определение понятия «лингвострановедение», предмет и место лингвострановедения в изучении иностранного языка студентами гуманитарных специальностей. Рассмотрены и проанализированы особенности процесса формирования лингвострановедческой компетенции, исследуются проблемы языковой подготовки будущих специалистов, предлагаются основные пути решения вышеуказанной проблемы. Представлен анализ основных компонентов лингвострановедческой компетенции, определено, что усвоение фоновых знаний актуализирует проблему формирования лингвострановедческой компетенции студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: **компетентностный подход, лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, лингвокультурология, национально-культурная семантика, фоновые знания.**

В условиях компетентностного подхода в обучении вузы должны стремиться создать благоприятные условия для обучающихся, чтобы пробудить в них самостоятельность и творческий подход при решении учебных задач, а также дать возможность увидеть собственный рост и свои достижения. Таким образом, компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование, получаемое студентами, и потребности рынка труда, ориентированные не только на компетентного, но и на конкурентоспособного специалиста, который умеет действовать не по аналогии с образцом, а на основе полученных знаний в конкретной ситуации, при решении конкретной жизненной, профессиональной проблемы, что приводит к успешному действию на рабочем месте. Этот подход способствует:

– усилению личностной направленности образования с опорой на потребности обучающихся и их активизации в процессе обучения. Студент из объекта обучения превращается в субъект учебного процесса, способный самостоятельно получать интересующую его информацию;

– решению социально значимых задач путем освоения новых видов и способов деятельности;

– ориентации на личностный рост обучающихся.

Компетенция – это владение определенными знаниями, умениями и способностями к определенной эффективной деятельности. Применительно к иностранному языку различают целый ряд компетенций: языковую или лингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, лингвосоциокультурную, лингвострановедческую и другие. У студентов гуманитарных специальностей необходимо сформировать достаточный уровень коммуникативной компетенции для осуществления ими межличностного и межкультурного общения со специалистами других стран. Студентам целесообразно не только дать определенные знания, демонстрирующие систему иностранного языка, но и познакомить их с культурой страны, язык которой изучается, в том числе через образ мыслей, национальный характер, стереотипы поведения, которые находят свое выражение в языковом общении. Лучшим способом этого можно достичь с помощью формирования лингвострановедческой компетенции. При этом построение процесса обучения иностранным языкам должно идти так, чтобы развитие коммуникативных способностей студентов осуществлялось на основе диалога культур, что подразумевает как знание собственной культуры, так и культуры страны, язык которой изучается. Для этого необходимо задействовать собственный культурный запас, осознание его своеобразия и определенную гибкость мышления каждого отдельного студента.

Лингвострановедение в сфере высшего образования в последнее время переживает сложный период. Это вызвано превалированием в современном обществе сугубо функционального подхода к изучению иностранного языка: общественный запрос формулируется требованием освоить в течение ограниченного количества часов основные модели общения, а также ростом попытки научить клишированным образцам языка без учета культурно-исторического фона из-за недостаточного количества часов на этот предмет. Такие подходы подлежат критике и пересмотру с позиций лингвокультурологии, что подтверждает на практике тезис о единстве языка и культуры.

На основе изложенного можно сформулировать цель исследования, которая заключается в анализе возможности формирования лингвострановедческой компетенции студентов гуманитарных специальностей на основе формирования основных компонентов лингвострановедческой компетенции.

Термин «лингвострановедение» впервые был употреблен в 1971 г. Е.Н. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [1], с именами которых связывают становление лингвострановедения как самостоятельной науки. Впоследствии появилось много исследователей, которые активно развивали лингвострановедение. Существуют различные точки зрения на этот предмет, а также различные термины, которые употребляются в методической литературе. Следует отметить, что некоторые исследователи предпочитают вместо термина «лингвострановедение» использовать термин «лингвокультурология» [2]. В.В. Воробьев [3] подчеркивает, что лингвокультурология дает системное описание фактов языка и культуры в их взаимодействии и взаимосвязи, исследует языковую картину мира, то есть он не включает в лингвокультурологию умение использовать специальную методику для формирования межкультурной компетенции, что предполагает лингвострановедение. Некоторые исследователи [4] оперируют термином «лингвосоциокультурология» и соответственно говорят о лингвосоциокультурной компетенции, под которой понимаются специальные лингвострановедческие, социолингвистические, социально-психологические, культурологические и межкультурные знания, навыки и умения, обусловливающие способность и готовность личности к межкультурному диалогу.

М.А. Карпенко [5] говорит о том, что лингвокультурология и лингвострановедение находятся во взаимодействии, и это последнее заложило основы исследований проблемы «язык и культура», а также уже имеет ряд базовых теоретических положений, понятий и терминов, тогда как лингвокультурология лишь формирует свой научный арсенал.

В.А. Маслова [6] полагает, что лингвострановедение и лингвокультурология отличаются тем, что лингвострановедение изучает собственно национальные реалии, которые нашли отражение в языке.

На объект исследования ученые смотрят согласованнее, однако предлагают разные термины. В.В. Воробьев пользуется особой единицей «лингвокультурема», прежде всего исследователя интересует уровень культуры, его цель – выявление внутренней формы как способа передачи действительности в языке, что представляет мыслительный, позаказный содержание и выполняет культурологическую функцию [3].

В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, развивая теорию лингвострановедения, выдвинули теорию и соответствующий термин «рече-поведенческих тактик», изучение и овладение которыми способствовало бы эффективному формированию межкультурной компетенции у студентов [1].

В лингвострановедческой теории слова дается его определение как отдельной единицы языка, включающей знание о реальности, которое присуще как массовому, так и индивидуальному сознанию, то есть слово рассматривается как «вместилище знаний». Слово состоит из логического понятия или понятия, которое характеризуется как наивное, бытовое, и логического значения, которое отличается национальным своеобразием. К таким лексическим единицам можно отнести:

– безэквивалентную лексику – названия реалий, предметов и явлений, которые характерны для одной культуры и отсутствуют в другой (названия специфических орудий труда, денежных единиц, архаизмы и т.п.);

– конотативную лексику – слова, совпадающие по денотату, но отличающиеся по культурно-историческим особенностям (например, названия в функции идентификатора «свой – чужой»);

– фоновую лексику – названия предметов и явлений, в целом совпадающие в различных культурах, но имеющие национальные особенности функционирования;

– ономастическую лексику – слова, которые являются общенациональными, но имеют культурно-исторические особенности (собственные имена, компоненты-топонимы и др.);

– лексические единицы афористического уровня;

– правила речевого поведения; формы речевого этикета конкретного этнолингвистического сообщества. Во всех сферах коммуникации большое значение приобретает знание и адекватное использование правил речевого этикета [7].

Лингвострановедческая компетенция предполагает осознание того, что каждый язык является не только средством познания и общения, но и формой социальной памяти, культурным кодом нации. По мнению исследователей [8], лингвострановедческий тренинг студентов должен происходить с начальных этапов подготовки в вузе, поскольку даже на базовом уровне отсутствие данных знаний может привести к непониманию и, следовательно, к дальнейшему нарушению акта коммуникации. При включении лингвострановедческого компонента в содержание преподавания иностранного языка необходимо подбирать адекватные средства для его усвоения на дидактико-методической основе. Основными дидактико-методическими принципами можно считать:

– активный диалог с языковой культурой. При этом желательным является привлечение студентов к выбору материалов и планированию занятия (эмоциональное восприятие иноязычной культуры, глубокое осознание собственной культуры во время изучения иноязычной культуры, развитие самостоятельного критического мышления);

– обеспечение аутентичными материалами;

– создание благоприятных условий для восприятия лингвострановедческой информации: подбор информационных материалов, побуждающих к критическому мышлению (приветствуются разные точки зрения, противоречия, собственные мысли);

– подбор исторических тем и литературных текстов;

– подбор материалов для знакомства с региональными вариантами языка [9].

Лингвострановедческая компетенция включает языковой, речевой и страноведческий компоненты.

С позиций профессиональной подготовки студентов языковой компонент предусматривает владение необходимой профессиональной лексикой, знаниями и навыками, достаточными для лингвистически корректной интерпретации услышанного или прочитанного.

Речевой компонент представляет собой комплекс речевых навыков, умений и коммуникативных знаний, овладение которыми даст будущему специалисту возможность строить, наполнять и варьировать речь на иностранном языке в зависимости от функциональных факторов общения, а также терминологически корректно и литературно правильно переводить иноязычную специальную литературу на родной язык.

Страноведческая компетенция выступает как комплекс страноведческих знаний, умений и навыков, качественное овладение которыми даст будущему специалисту возможность распредмечивать понятийное содержание номинативных единиц в национально-культурных пластах лексики, фразеологии и афористики; правильно использовать страноведчески маркированные языковые единицы в речи.

В методической литературе существуют различные исследования ученых, которые в основном основываются на методических характеристиках и классификациях лингвострановедческих элементов. В контексте нашего исследования представляет интерес классификация [1], согласно которой страноведческая лексика разделяется на эквивалентную, безэквивалентную и фоновую.

Страноведческие фоновые знания – это «знания, имеющиеся в сознании человека, а также того сообщества людей, к которому определенный индивид принадлежит» [10, с. 116]. При этом каждая человеческая общность обладает четырьмя группами подобных фоновых знаний. К первой группе относятся общечеловеческие понятия; ко второй – фоновые знания о специфических понятиях, образовавшиеся в процессе исторического развития того или иного общества, отражающие его культуру, обычаи и т.п.; к третьей – социально-групповые фоновые знания, характерные для отдельных социальных/профессиональных групп; к четвертой – региональные знания, связанные с особенностями изолированных регионов разного масштаба. Итак, страноведческие фоновые знания является важным фактором взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

Рассмотрим подробнее фоновую лексику. Ее составляющими являются паронимы, антропонимы, фразеологизмы, метафоры, метонимия.

Паронимы – это слова (пары слов), которые имеют сходство в морфологическом строении (близкие по фонетическому составу), но различаются по значению. Не все слова, схожие по звучанию, можно считать паронимами. К паронимическим относятся только те, что имеют небольшое различие в произношении. Иногда у паронимов есть общая морфема (на материале английского языка): personal – personnel (личный – персонал, кадры); anterior – interior (предыдущий –

интерьер); popular – populous (популярный – густонаселенный); corps – corpse (корпус – труп).

Проблема значения собственных имен и их связь с носителями возникла у ученых с древних времен. Изучением проблем антропонимов занимается отрасль ономастики антропонимика. В современной лингвистике наблюдается значительный интерес к проблемам ономастики, то есть к изучению имен собственных, в частности антропонимов, которые занимают особое место в английском, немецком и вообще в любом языке мира. Полноценное общение, то есть правильное восприятие, оценивание и интерпретация информации невозможно без знания определенного набора собственных имен и их функций в языке и тексте.

Такие имена, как Betty, Tom, Jack, Mary и другие, стали носителями отдельных черт характера людей. Так, имя Jack ассоциируется с понятием «веселый, хитрый парень». С древних времен существовал обычай называть людей, которые имели одинаковую профессию, одним именем: например, Tom Tailor, что означает портного по специальности, Jack of all trades – на все руки мастер, Aunt Sally – детская игра, цель которой – выбить трубку изо рта деревянной куклы; John long the carrier – человек, который не спешит что-то принести, доставить; Johnny-on the spot – человек, готовый оказать помощь в любое время.

Целесообразным, по нашему мнению, является включение в содержание обучения студентов иностранному языку использования фразеологических единиц: они помогают проникать в культуру страны, язык которой изучается. Одной из характерных черт фразеологизмов называют устойчивость их структуры, повторяемость в одной и той же готовой форме. В то же время значительное количество фразеологизмов имеет по нескольку вариантов, причем меняться могут не только грамматические формы компонентов, но и сами компоненты. Например: not to care a bit (a brass button, a button); not to care (give) a curse (меня это не волнует, мне все равно). Путем выявления коннотативных значений могут быть метафорические и метонимические переноски. В современных американских публицистических текстах встречаются театральные и музыкальные концептуальные метафоры типа world stage (Newsweek), presidency to end on a good note (Time), в которых общественно-политическая жизнь осмысляется как театр или концерт. Группа химических концептуальных метафор позволяет по-новому взглянуть на общественно-политические проблемы: a new political chemistry (Newsweek), to galvanize coalition (Newsweek).

Метафору дополняет метонимия как еще один тип семантических изменений. Использование метонимии в американских публицистических текстах является закономерным процессом с когнитивной точки зрения, поскольку она отражает определенные модели познания мира. В пределах модели признак (действие) – ее носитель, личность называют по одной из ее внешних или внутренних особенностей, характерным высказыванием, занятием. Например: a Houdini (Time) – трюкач, Blair (Newsweek) – прогрессивный политик. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что семантические ассоциации способствуют формированию нового слова (с новым значением) на базе уже существующей единицы.

Современные студенты росли в основном не на текстовой, а на визуальной информации любого типа, поэтому лучше воспринимают и запоминают именно визуально представленный материал: мультимедийные программы, учебные фильмы и тому подобное. Подача информации по лингвострановедению в визуально-аудиальной форме обеспечивает качественно новое восприятие усвоения этой информации. Следует отметить целесообразность интерактивных методов обучения, когда знания приобретаются не в виде уже готовой технологии от преподавателя, а при взаимодействии между преподавателем и студентом. Результатом интерактивных методов обучения является повышение мотивации студентов; повышение уровня усвоения материала; снижение утомляемости студентов; развитие умения работать в группах; развитие коммуникативных навыков; расширение возможности преподавателя работать по собственной программе; учет преподавателем собственных возможностей при выборе методики. Лингвострановедческая компетенция является составной частью коммуникативной компетенции. Именно наличие данной компетенции у молодых специалистов является основой для развития всех составляющих коммуникативной компетенции.

В системе лингвистических знаний особое внимание должно уделяться изучению лингвострановедческого материала и фоновой лексике. Курс иностранного языка должен быть насыщен лингвострановедческим материалом, чтобы студент погрузился в среду, которая максимально приближена к реальным ситуациям, возникающим во время общения с носителями языка. При использовании таких современных методов, как дистанционное обучение, информационно-коммуникационные и современные психолого-педагогические технологии, необходимо учитывать и мотивацию к изучению иностранного языка самих студентов, которую можно повысить за счет сочетания аудиторной и внеаудиторной работы. Чтобы сформировать у студентов интерес к лингвострановедческому материалу, нужна благоприятная атмосфера занятия, которую можно достичь с помощью групповой работы, иноязычного фольклора, музыки и различных упражнений. Использование страноведческих материалов на занятиях привлекает студентов к диалогу культур (иностранного и родного), обогащает сведениями страноведческого характера, позволяет узнать о культуре страны, язык которой изучается, активизирует учебную деятельность, способствует развитию интереса к изучению иностранного языка, расширяет словарь студента, снимает усталость, напряженность, создает доброжелательную психологическую атмосферу.

Подытоживая, можно сказать, что целью курса «Лингвострановедение» является формирование у студентов лингвострановедческой компетенции, которая в дальнейшем поможет им в общении с иностранными коллегами на высоком международном уровне, в воспитании личности со способностью к самостоятельному критическому мышлению, толерантным отношением к культурным различиям, умением общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, пониманием своеобразия других культур, искоренением негативного отношения к ним при условии сохранения в качестве стержня собственной культуры. Перспектива исследования лингвострановедческих основ методики преподавания языкового материала заключается в создании фундаментальной и специализированной программы наиболее эффективного понимания и усвоения лексических единиц студентами, ведь аксиомой современной методики преподавания иностранных языков является постулат о том, что невозможно овладеть неродным языком без осведомленности в культурных и социальных особенностях жизни носителей этого языка. Современная наука ставит вопросы изучения лингвострановедения в рамках традиционного курса иностранного языка в высших учебных заведениях и такой науки, как теория межкультурной коммуникации. Лингвокраеведческая компетенция в наше время становится необходимой составляющей формирования языковой компетенции иностранного языка во время обучения всех будущих специалистов.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва, 1990.
2. Подчалимова Н.А. Лингвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 1-4: 60 – 63.
3. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)*: монография. Москва, 1997.
4. Бронетко И.А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции учеников на уроках английского языка. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014; II (9), Issue 19: 26 – 29.
5. Карпенко М.Л. Понятие «лингвокультурология», «лингвострановедение», «лингвокраеведение» и их соотношение. *Язык и культура*. 1997; № 3: 89 – 91.
6. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие. Москва, 2001.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва, 2005.
8. Малько К.О. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Инновационная наука*. 2015; № 6: 224 – 226.
9. Гурикова Ю.С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку. *Педагогическое мастерство*: материалы V Международной научной конференции. Москва, 2014: 6 – 9.
10. Карапетян О.В., Мясковская Т.В. Критерии отбора страноведческих фоновых знаний и их классификация. *Альманах современной науки и образования*. 2012; № 4 (59); 115 – 117.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 1990.
2. Podchalimova N.A. Lingvokul'turologiya kak odno iz napravlenij obucheniya inostrannym yazykam. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 1-4: 60 – 63.
3. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)*: monografiya. Moskva, 1997.
4. Bronetko I.A. Formirovanie lingvosociokul'turnoj kompetencii uchenikov na urokah anglijskogo yazyka. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014; II (9), Issue 19: 26 – 29.
5. Karpenko M.L. Ponyatie «lingvokul'turologiya», «lingvostranovedenie», «lingvokraevedenie» i ih sootnoshenie. *Yazyk i kul'tura*. 1997; № 3: 89 – 91.
6. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2001.
7. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva, 2005.
8. Mal'ko K.O. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Innovacionnaya nauka*. 2015; № 6: 224 – 226.
9. Gurikova Yu.S. Ponyatie lingvostranovedeniya i vozmozhnosti lingvostranovedcheskogo podhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2014: 6 – 9.
10. Karapetyan O.V., Myaskovskaya T.V. Kriterii otbora stranovedcheskih fonovyh znanij i ih klassifikaciya. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2012; № 4 (59); 115 – 117.

Статья поступила в редакцию 08.11.20

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-183-184

Uzdenova Z.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: zarema1177@yandex.ru*

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS. With the reference to extracurricular educational work, the research examines the importance of forming cognitive interest among primary school students. The author studies the theoretical foundations of the formation of cognitive interest in extracurricular cognitive work, considered the approaches of researchers to cognitive interest, the goals and objectives of extracurricular work in elementary school, presented the possibilities of educational work as a means of forming cognitive interest. Education and upbringing are interrelated and interdependent processes, without which an integral pedagogical process is impossible. The integration of educational activities has an important role in the development of cognitive interest. The author concludes that the process of forming cognitive interest in primary school students in extracurricular educational work will be effective in respecting the following conditions: cognitive activity is carried out in a consistent system and methodically properly organized; the cognitive aspect of educational work is highlighted; attention is paid to the instilling of self-education skills in students; the knowledge that is being formed is applied in practice.

Key words: **cognitive interest, extracurricular educational work, primary school, junior schoolchildren, training, education, formation of interest.**

З.К. Узденова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zarema1177@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье автор рассматривает значимость формирования познавательного интереса у учащихся начальной школы во внеурочной воспитательной работе. Автором изучены теоретические основы формирования познавательного интереса во внеурочной познавательной работе, рассмотрены подходы исследователей к познавательному интересу, цели и задачи внеурочной работы в начальной школе, представлены возможности воспитательной работы как средства формирования познавательного интереса. Обучение и воспитание – взаимосвязанные и взаимозависимые процессы, без которых невозможен целостный педагогический процесс. Интегрирование учебной и воспитательной деятельности играет важную роль в формировании познавательного интереса.

Ключевые слова: **познавательный интерес, внеурочная воспитательная работа, начальная школа, младшие школьники, обучение, воспитание, формирование интереса.**

Современной школе отводится особое место в решении культурных и духовных преобразований подрастающего поколения. Важной целью образовательного процесса является формирование высоконравственной личности, мобильного, активного, всесторонне развитого человека с широким кругозором. Школа должна не только давать прочные знания, важнее формировать познавательную активность, воспитывать любовь к познанию. Задача формирования познавательного интереса проходит ведущей идеей, стержнем федеральных образовательных концепций, что определяет первичную роль умственного воспитания подрастающего поколения.

Согласно ФГОС нового поколения, школа должна способствовать формированию человека, ориентированного на знания, разбирающегося в новых технологиях, с активной жизненной позицией, рационально использующего свое время и возможности, умеющего планировать свое будущее, коммуникабельного, поддерживающего здоровый образ жизни. Внеурочная работа – это неотъемлемая часть школьного образовательного процесса, позволяющая реализовывать требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования в полной мере [1].

Педагог должен не только хорошо обучать, но и уметь направлять интересы детей, воздействовать на своих учеников. Сформированность познавательного интереса может являться свидетельством всестороннего развития личности. Интерес определяет социальное становление личности, а также является основой в воспитательном процессе. Интерес является приоритетной педагогической категорией. Интересы человека создают индивидуальную, непохожую на других личность. У каждого человека свои интересы, на которые оказывает влияние окружение. Умение влиять на формирование и развитие многогранных интересов учащихся – это сущность перспективы организации целостного процесса образования, в этом заключаются секреты и истоки эффективной работы хороших педагогов. Познавательный интерес может и должен формироваться через процессы обучения и воспитания. Для эффективности данной работы в этом направлении важна продуманность своей деятельности педагогом [2].

Академик В.А. Сластенин отмечал, что «из многих видов деятельности школьников познавательная не замыкается только рамками обучения, которое, в свою очередь, обогащено воспитательными функциями. Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются, прежде всего, те педагоги, которые владеют педагогическим мастерством развивать и поддерживать познавательные интересы детей» в учебно-познавательном процессе. Также Сластенин В.А. указывал, что «если в процессе обучения практически все можно доказать или вывести логически, то вызвать и закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее, поскольку решающую роль здесь играет свобода выбора. Именно поэтому успешность учения во многом зависит от сформированности познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т.е. от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы» [3, с. 25].

Проблемой познавательного интереса занимается не только теория обучения, но и теория воспитания, и нельзя рассматривать данную проблему без обращения к трудам известных психологов. Выделяют условно следующие направления, или уровни: психологический, дидактический, целостный педагогический, позволяющие изучать данный процесс. Надо иметь в виду, что дифференциация обоснования данных взаимозависимых и взаимосвязанных уровней способствует углубленному изучению процесса формирования познавательного интереса в воспитательной работе [4].

Тему познавательного интереса вначале рассматривали во взаимосвязи с проблемой мотивов, изучения отношения учащихся к учебному процессу. Л.И. Божович [5] выделяет две категории мотивов учения: «к первой относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями (познавательные мотивы); вторая связана с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений (широкие социальные мотивы)». Н.Г. Морозова [6] отмечала важность интереса к знаниям, потому что без него «уроки становятся тяжкой обязанностью, с чувством тяжелой необходимости выполняются домашние задания, но зато с радостью тянет гулять или играть». В проявлении интереса значимо осознание важности знаний и эмоциональная составляющая познавательной работы.

Г.И. Щукина первая начала рассматривать интерес как область научного познания. Центральная тема в исследованиях Г.И. Щукиной – занимательный урок, образовательный процесс как основное средство формирования у учащихся познавательного интереса, урок – «основная лаборатория». Большую роль играет внеучебная работа, позволяя преобразовывать интерес к знаниям в черту характера ребенка. «Учение закладывает основы познавательных интересов, но не исчерпывает собою всех возможностей их формирования. В любом виде деятельности есть необходимая почва для формирования познавательного интереса. В связи с этим широкая внеучебная деятельность представляет значительный простор для формирования познавательных интересов» [7].

Научные исследования в области познавательного интереса учащихся младшего школьного возраста разделяются на две группы в зависимости от того, учебная деятельность или внеучебная выделяется как предмет познания. Отечественные педагоги утверждают главенствующую роль вопроса познавательного интереса в формировании личности учащихся, представляют интерес воспитанников к обучению как социально-педагогическое явление. Б.Т. Лихачев отмечает, что «подлинный глубокий интерес к ученью – не внешний стимул разнообразной деятельности». Если «внешняя форма выражения интереса учащимися проявляется в непосредственной направленности их внимания на тот или иной учебный предмет, то его внутренняя суть представляет собой сложное психологическое образование личности. Он всегда появляется как результат углубленной познавательной работы и проявляется как направленность, влечение, как целенаправленное психическое состояние ребенка» [8, с. 183]. В письме Министерства образования и науки РФ от 12.05.2011 года «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального стандарта общего образования» [9]

отмечается, что «под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования».

План внеурочной деятельности образовательного учреждения определяет состав и структуру направлений, формы организации, объем внеурочной деятельности для обучающихся на ступени начального общего образования с учетом интересов обучающихся и возможностей образовательного учреждения. В конце каждого учебного года у учащихся должен быть сформирован перечень компетенций, и внеурочная деятельность играет важную роль в их формировании: любознательности, желании познавать мир; любви к своей стране и родному краю; уважительном отношении к нравственным ценностям своей семьи и общества; готовности к самостоятельной деятельности и умении отвечать за свои поступки перед семьей и школой; сострадания, сопереживания, доброжелательности; необходимости соблюдения здорового и безопасного образа жизни для себя и окружающих.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Организовать работу нужно так, чтобы все компоненты внеурочной работы дополняли друг друга – цели, задачи, результаты, формы, содержание. Результативность проводимой воспитательной работы означает уважительное отношение к нравственным ценностям, наличие у учащихся социальных знаний, социальной активности. Учащиеся и их родители (законные представители) вправе сами выбирать занятия в соответствии с интересами и способностями учащихся. Внеурочная деятельность проводится не в форме уроков, а в игровой, через экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, поисковые и научные исследования и т.д.

Внеурочная деятельность будет результативной только в случае, если педагоги, которые проводят работу, занимаются самообразованием, изучают психолого-педагогическую и методическую литературу, интересуются жизнью детей и увлечены работой. Внеурочная работа оказывает помощь в развитии детей, педагогическую поддержку. Учителя и учащиеся имеют возможность больше общаться, налаживать коммуникацию. Показатель успешности внеурочной работы учителя – желание ребенка посещать занятия, узнавать новое, любознательность, интерес, физическая активность, активная жизненная позиция, умение контактировать, понимать собеседника, сопереживать другому. Взаимодействуя с детьми, педагог должен видеть позитивные черты характера воспитанника, помнить правило «педагогики успеха», помогать в достижениях, верить в способности своих учеников.

Личностные, метапредметные, предметные результаты, системно-деятельностный подход необходимо отразить в программах внеурочной деятельности. В структуре этих программ должно быть расписано интегрирование урочной и внеурочной деятельности; включена внеаудиторная занятость. В условиях реализации программы внеурочной деятельности должно быть прописано наличие преподавательских кадров, план повышения квалификации; расписана материально-техническая база; информационное, методическое обеспечение. Личностные достижения учащихся могут оцениваться через портфолио. В портфолио фиксируются и накапливаются результаты достижений.

В воспитательной работе зачастую больше уделяется внимание игровой, свободной деятельности учащихся. Как отмечает С.Ю. Михин, «не учитывается, что внеурочная работа является органической частью системы учебно-воспитательного процесса школы, обеспечивающей единство всех форм воспитания, разностороннее развитие творческой активности и общественно полезной деятельности учащихся. Не всегда вторая половина дня насыщена разнообразной воспитывающей деятельностью, работа строится однообразно» [10, с. 77].

Правильная организация внеурочной работы важна для современного образовательного учреждения. Учащиеся должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности». Это рекомендуется Федеральным государственным образовательным стандартом начальной школы.

Методически грамотное проведение воспитательной работы имеет значение:

– в овладении учениками учебной, коммуникативной, трудовой деятельностью, адаптации к окружающей среде, поддержанию и укреплению здоровья и физической активности детей;

– в формировании у детей бережного отношения к окружающей природе, эстетических чувств, нравственных норм поведения, проявления активности при участии в творческой деятельности ученического коллектива;

– в формировании у детей знаний, умений, необходимых в дальнейшей образовательной деятельности, развитии навыков самообразования.

Правильно подобранный комплекс методов и приемов, используемый во внеурочной деятельности, способствует формированию познавательного интереса учащихся младших классов.

Процесс формирования познавательного интереса у учащихся начальной школы во внеурочной воспитательной работе будет эффективным при соблюдении следующих условий: познавательная деятельность ведется в последовательной системе и методически правильно организована; выделяется познавательный аспект воспитательной работы; уделяется внимание привитию у учащихся самообразовательных навыков; формируемые знания применяются на практике.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г., рег. номер 15785). Available at: https://fgos.ru/
2. Семенова П.И. *Формирование познавательного интереса у младших школьников во внеурочной воспитательной работе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 1999.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
4. Казанцева В.А., Карпенко А.В. Проблема формирования познавательного интереса во внеурочной деятельности учащихся начальных классов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 31: 31 – 35. Available at: http://e-koncept.ru/2017/970021.htm
5. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*: Избранные психологические труды. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва, 2001.
6. Морозова Н.Г. *Учителю о познавательном интересе*. Москва, 1997.
7. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва, 1988.
8. Лихачев Б.Т. *Педагогика*: курс лекций. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва, 2010.
9. *Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования*. Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 N 03-296. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114121/
10. Михин С.Ю. Нескучная «продленка», или Особенности организации работы в группе продленного дня. *Начальная школа*. 2011; № 8: 77 – 80.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya* (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373, zaregistrirovan v Minyuste Rossii 22 dekabrya 2009 g., reg. nomer 15785). Available at: https://fgos.ru/
2. Semenova P.I. *Formirovanie poznavatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj vospitatel'noj rabote*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 1999.
3. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
4. Kazanceva V.A., Karpenko A.V. Problema formirovaniya poznavatel'nogo interesa vo vneurochnoj deyatel'nosti uchaschihsya nachal'nyh klassov. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 31: 31 – 35. Available at: http://e-koncept.ru/2017/970021.htm
5. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*: Izbrannye psihologicheskie trudy. Pod redakciej D.I. Fel'dshtejna. Moskva, 2001.
6. Morozova N.G. *Uchitelyu o poznavatel'nom interese*. Moskva, 1997.
7. Schukina G.I. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchaschihsya*. Moskva, 1988.
8. Lihachev B.T. *Pedagogika*: kurs lekcij. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva, 2010.
9. *Ob organizacii vneurochnoj deyatel'nosti pri vvedenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obschego obrazovaniya*. Pis'mo Minobrnauki RF ot 12.05.2011 N 03-296. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114121/
10. Mihin S.Yu. Neskuchnaya «prodlenka», ili Osobennosti organizacii raboty v gruppe prodlennogo dnya. *Nachal'naya shkola*. 2011; № 8: 77 – 80.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 37 Статья ретрагирована

Mussaui-Ulyanischeva E.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*
Ulyanischeva L.V., *senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ludvik31@yandex.ru*

USING EDUCATIONAL STRATEGIES FOR MASTERING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article analyzes educational strategies for mastering foreign language vocabulary in a non-linguistic university: stimulating, social, mnemonic, cognitive and metacognitive, as well as compensatory. The authors show distinctive features of these strategies, the advantages of their use in the study of foreign language vocabulary, which together create the preconditions for the formation of students' strategic competence in mastering foreign language vocabulary for effective professionally oriented communication. The work shows how it is possible to implement the action of some educational strategies (mnemonic, cognitive, compensatory) in exercises for teaching students foreign language lexical material.

Key words: **educational strategy, foreign language vocabulary, lexical units, professional terminology, lexical competence.**

Е.В. Муссауи-Ульянищева*, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*
Л.В. Ульянищева*, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ludvik31@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье осуществлен анализ учебных стратегий для овладения иноязычной лексикой в неязыковом вузе: стимулирующих, социальных, мнемонических, когнитивных и метакогнитивных, а также компенсаторных. Авторами показаны отличительные черты указанных стратегий, преимущества их использования при изучении иноязычной лексики, которые в совокупности создают предпосылки для формирования у студентов стратегической компетенции в овладении иноязычной лексикой для эффективного профессионально ориентированного общения. В статье показано, как можно реализовать действие некоторых учебных стратегий (мнемонических, когнитивных, компенсаторных) в упражнениях по обучению студентов иноязычному лексическому материалу.

Ключевые слова: **учебная стратегия, иноязычная лексика, лексические единицы, профессиональная терминология, лексическая компетенция.**

В настоящее время актуальной задачей является поиск эффективных путей освоения иностранного языка (ИЯ) и его лексического состава, чтобы выпускники неязыковых вузов могли компетентно функционировать в профессиональной и академической средах. Для достижения должного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции как основной цели обучения ИЯ возникает необходимость в использовании адекватных современным вызовам стратегий усвоения студентами иноязычной лексики и приобретение устойчивых речевых лексических навыков. Итак, целью статьи является анализ потенциальных возможностей учебных стратегий, выделение эффективных стратегий усвоения студентами иноязычного лексического материала в процессе выполнения разработанных упражнений.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует, что различные вопросы формирования стратегической компетенции для овладения студентами иноязычными лексическими единицами (ЛЕ) нашли отражение во многих трудах. В.Б. Кашкин определяет коммуникативную стратегию как эвристическое планирование дискурса для достижения его участниками кооперативного результата [1]. Исследователи рассматривают учебные стратегии для усвоения иноязычного лексического материала как знания программы действий с иноязычным словом [2] или как одиночные подходы и приемы, которые применяют студенты в попытках овладеть ИЯ [3]. Следуя в русле общеевропейских рекомендаций по языковому образованию, под стратегиями мы понимаем речевые средства, которые пользователь языком применяет для мобилизации и баланса своих ресурсов, активизации умений и навыков, чтобы удовлетворить коммуникативные потребности [4].

Исследователями установлено, что основными стратегиями учебного дискурса следует считать изменение картины мира адресата (переструктурирование уже существующих и привнесение в сознание ученика новых понятийных категорий) и влияние на поведение адресата (побуждение к формированию умений и навыков) [5]. При этом к учебным стратегиям при изучении ИЯ относятся метакогнитивные, когнитивные, социальные, аффективные, стратегии планирования и уточнения собственного стиля обучения [6]. Также рациональными стратегиями овладения студентами иноязычной лексикой ученые считают прямые и косвенные стратегии, среди которых выделяют стимулирующие (например, с целью поощрения студентов к восприятию ЛЕ с использованием различных анализаторов, которые мобилизуют внимание, память и мышление студентов); социальные (например, для создания положительного микроклимата учебной деятельности, что является основой для продуктивного речевого взаимодействия студентов во время выполнения речевых действий с ЛЕ) и некоторые другие [7].

В контексте нашего исследования – обучение иноязычной лексике – считаем целесообразным выделить стимулирующие, социальные, мнемонические, когнитивные и метакогнитивные, а также компенсаторные стратегии. Проанализируем главные характеристики этих стратегий и раскроем их потенциал, что может и должно быть использовано для обеспечения успешности овладения ИЯ вообще и ее лексическим составом в частности.

Прежде всего, выделим так называемые *стимулирующие стратегии*, суть которых заключается в поощрении студентов к восприятию иноязычных ЛЕ, в создании мотивации к выполнению операций с ними во всех формах речевого взаимодействия. Стимулирующие стратегии должны быть направлены на мобилизацию волевых усилий студентов, на развитие внимания и мышления, чтобы они актуализировали свой языковой опыт и включились в речевую практику с использованием изучаемых ЛЕ.

Одним из эффективных средств создания стимулирующих стратегий по овладению иноязычной лексикой является использование интерактивных форм и методов обучения, которые позволяют вовлечь в процесс познания всех субъектов учебного процесса. Совместная деятельность студентов во время усвоения учебного лексического материала позволяет каждому делать свой особый, индивидуальный вклад, осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности, создавая атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки. Другим важным фактором, который влияет на поддержание стимулирующих стратегий в процессе обучения студентов иноязычной лексике, является использование современных телекоммуникационных технологий, позволяющих преподавателям управлять познавательной деятельностью студентов, учитывать их индивидуальные особенности, а студенты могут, в свою очередь, выбирать уровень сложности заданий и темп их выполнения, имеют возможность получить консультации и корректировать способы достижения учебных целей. Например, по электронной почте студенты присылают преподавателю выполненные задачи или тесты на проверку, в режиме реального времени проводят интерактивный диалог со своими коллегами по работе над проектами, взаимооценивают творческие письменные работы, работают с интерактивным учебным материалом, электронными пособиями, справочниками и тому подобное. То есть с помощью современных информационных технологий студенты могут реализовать свою стратегическую линию по овладению иноязычным лексическим материалом, тогда как преподаватели могут применить дифференцированный подход к оценке результативности учебной деятельности, обнаружению и устранению возможных трудностей, чтобы сделать процесс познания интересным и действенным.

Итак, существует много средств для активизации учебно-познавательной работы студентов по овладению иноязычной лексикой, что в комплексе создает условия для достижения успеха и реализации стимулирующей стратегии учебной деятельности.

Далее проанализируем дидактические возможности так называемых *социальных стратегий*, которые также играют важную роль в процессе обеспечения эффективности учебной деятельности по овладению иноязычной лексикой. Суть социальных стратегий видим в создании благоприятного микроклимата в студенческой группе и построении отношений взаимного доверия и сотрудничества между речевыми партнерами. Иными словами, налаживание деловой атмосферы среди коммуникантов, функционирование понятных и этически приемлемых правил поведения всех участников учебного процесса способствует достижению желаемого результата, которым является овладение иноязычной лексикой. Только в условиях психологической совместимости и комфортности можно создать ситуации для восприятия новой лексической информации, развития механизмов речевой и логической догадки значений неизвестных слов, повышения эффективности мыслительных операций с лексикой. Поскольку одним из высокоэффективных средств формирования лексической компетенции считается использование методов и технологий интерактивного обучения, то для его организации

нужно создать работоспособный коллектив, который, с одной стороны, может достичь слаженности в своих речевых действиях и поступках, а с другой, позволит каждому проявить свой индивидуальный талант, выразить свою особую позицию по тому или иному обсуждаемому вопросу. Создание благоприятного психологического климата предполагает высокий уровень саморегуляции интерактивной деятельности студентов, подчинение своих внутренних мотивов интересам и потребностям, которые вытекают из задач коллективной учебной деятельности.

Осуществляя позитивное взаимовлияние, студенческая группа в целом и ее члены в частности реализуют коммуникативный потенциал для усвоения ЛЕ через иноязычное общение. Если такое общение осуществляется в благоприятных психологических условиях существования студенческого коллектива, если соблюдается баланс интересов в межличностных отношениях, то это способствует быстрому и непроизвольному усвоению учебного материала. И наоборот, если каждый участник коммуникации не находит поддержки со стороны своих речевых партнеров, а в общении преобладают элементы деструктивности, то это приводит к коммуникативным барьерам и не позволяет студентам строить свои высказывания с использованием изучаемой лексики. На предотвращение таких случаев, преодоление деструктивных внутригрупповых конфликтов и должны быть направлены социальные стратегии. Для этого стоит объединить студентов вокруг определенной проблемы или задачи, таких как, например, организация деловых игр, подготовка и презентация проектов, решение типовых производственных ситуаций, обсуждение различных профессиональных вопросов и тому подобное. Другими словами, в учебной практике необходимо моделирование личностно значимого для студента контекста деятельности, направленной на создание реального продукта [8]. Качественное выполнение упомянутых выше задач требует объединения усилий всех студентов группы, чтобы придать этой деятельности профессиональный характер путем употребления профессиональной лексики в соответствии с их специальностью. Поэтому студенты группы, объединенные общей целью учебной деятельности, будут стремиться приобрести знания ЛЕ и развить умения использования специальной лексики для конструирования связного профессионально ориентированного дискурса адекватно коммуникативному намерению и ситуации общения.

Таким образом, использование социальных стратегий в процессе интерактивного овладения иноязычным лексическим материалом будет способствовать его контекстному усвоению, сделает учебный процесс не только профессионально направленным, но и личностно сориентированным.

Перейдем к анализу *мнемонических стратегий*, основной целью которых является использование приемов ассоциативного сравнения новых слов с изученными ранее, их группировка и дифференциация, выделение определенных признаков или закономерностей для достижения непроизвольного запоминания и длительного удержания в памяти семантических значений ЛЕ. Эффективными мнемоническими приемами запечатлевания слов в памяти считаются парные ассоциации, словарные семьи, категоризация и группировка в соответствии с формальными признаками, использование метода ключевого слова и приобретенного ранее языкового опыта (например, умение языковой догадки о значении интернациональных слов, умение анализа дериватов производных терминов, умение сравнения с аналогичными ЛЕ второго ИЯ, который знают или изучают студенты, и т.д.). Как известно, процесс овладения лексикой проходит как определенная последовательность действий: от восприятия слов, их распознавания и осознанного понимания к операциям по актуализации и вызову необходимых ЛЕ из долговременной памяти, их трансформации, логического сочетания с другими словами. Восприятие иноязычных ЛЕ опирается на такие мнемонические стратегии, которые позволяют понимать и хранить слова в памяти, тогда как репродукция требует упоминания и восстановления слов, чтобы произошло их продуцирование в соответствующих актах речи. Однако в условиях интерактивного обучения, когда реализуется дидактический принцип взаимосвязанности всех видов речевой деятельности, граница между рецептивным и продуктивным словарем и, соответственно, между мнемоническими стратегиями для рецептивного и (ре)продуктивного усвоения иноязычной лексики в определенной степени стирается. Исходя из этого, считаем, что интегрированный характер учебной деятельности требует одновременного обучения рецептивному и продуктивному владению словарем с одинаковым использованием мнемонических стратегий и приемов.

Другим важным фактором, обусловливающим использование мнемонических стратегий при усвоении лексического материала, является учет особенностей психических процессов, которые проходят в умственной деятельности каждого студента. Одним из таких процессов, имеющим непосредственное отношение к мнемоническим стратегиям при изучении иноязычной лексики, является память. От индивидуальных особенностей памяти каждого студента зависит скорость запоминания, длительность хранения и возможность вызова и предъявления слов, которые подлежат усвоению. Следовательно, индивидуальные различия произвольной и непроизвольной, образной и логической памяти каждого человека имеют определяющее влияние на его умственную активность, способность к мыслительной обработке лексического материала, такой как восприятие, удержание в памяти и воспроизведение. Как доказала И.А. Зимняя [9], мнемоническая деятельность заключается в выделении информативных признаков отдельных ЛЕ, трансформировании их зрительного образа и узнавании благодаря сравнению с образцом, сохраненным в памяти. От способности каждого человека тренировать свою память, увеличивать ее объем и использовать потенциальные возможности зависит и производительность мнемонической деятельности по скорости запоминания новой лексической информации, расширение ее количественных показателей, увеличение диапазона возможностей для ее применения. Присущая каждому человеку потребность в познании новых явлений, которыми в нашем случае являются иноязычные ЛЕ, обусловливает и мотивирует образование динамического стереотипа восприятия, дифференциации, уточнения, запоминания слов, а затем служит, как отмечает И.А. Зимняя, тем средством, которое запускает работу лексического механизма, определяет течение и результативность деятельности по изучению лексики и выполнению автоматизированных действий с ней [9].

Таким образом, наличие установки на необходимость запоминания новой лексики при помощи мнемонических приемов, ощущение потребности в выполнении мнемонических операций со словами, концентрация внимания на объекте изучения вместе с комплексом внешних и внутренних мотивов мыслительной деятельности создают благоприятные психологические предпосылки для формирования стратегической компетенции у студентов по овладению иноязычной лексикой.

Большое значение для обучения лексике имеют *когнитивные и метакогнитивные стратегии*, поэтому далее проанализируем их. Когнитивные стратегии, согласно выводам Д.А. Василевской [10], имеют узкий фокус и направлены на выполнение определенных языковых задач: использование фонового знания или контекстуальных ключей для определения значения незнакомых слов; создание списков тематически связанных слов с целью их группировки и быстрого запоминания и тому подобное. Метакогнитивные стратегии, с другой стороны, касаются процессов планирования, контроля и оценки студентом результатов своего обучения. Эти стратегии основываются на осведомленности студента относительно целей своего обучения и на понимании этого процесса.

Когнитивные стратегии тесно связаны с когнитивным подходом к обучению студентов иноязычной лексике и используются для переработки, хранения и воспроизведения лексической информации, для анализа, синтеза или трансформации учебных материалов. Когнитивные стратегии предполагают использование приемов повторения лексики с помощью механических средств изучения словарного состава языка, в то время как метакогнитивные стратегии требуют осознанного обобщения процесса обучения и принятия решения относительно планирования, мониторинга и оценки наилучшего способа обучения. Когнитивные стратегии призваны помочь студентам осуществлять операции анализа лингвистической информации, дифференциации языковых явлений, обобщения правил употребления определенных структур или образцов речи, определения позитивных и негативных возможностей интерференции в условиях одновременного овладения лексическим составом нескольких ИЯ. Изучение терминологической лексики в рамках когнитивного подхода рекомендуется с использованием таких приемов, как лингвистические экскурсы и параллели, анализ различных трактовок термина, логическое оперирование профессиональными понятиями и категориями, выявление связей и зависимостей между терминологическими единицами разных языков [11].

Следовательно, использование когнитивных и метакогнитивных стратегий должно помочь студентам понять внутреннее строение слов, научить анализировать новые ЛЕ, сопоставлять их, определять наилучшие способы их усвоения, руководить своими действиями по овладению необходимым лексическим запасом ИЯ.

Проанализируем также *компенсаторные стратегии*, которые должны использоваться для восполнения пробелов в знаниях иноязычного лексического материала и преодоления этого дефицита во время коммуникации, для формирования у студентов компенсаторных умений и способности выходить из затруднительных ситуаций из-за дефицита языковых или речевых ресурсов. Например, овладение компенсаторными стратегиями может минимизировать трудности при выборе необходимого слова, его трансформации или использовании адекватно контексту или ситуации. Поэтому важно задействовать компенсаторные стратегии, причем на разных этапах учебного процесса, когда необходимо, например, развить языковую догадку с помощью контекста, ключевых слов, рисунков или схем, когда возникает потребность в равноценной замене некоторых языковых средств и т.д. Пробелы в знаниях иноязычной лексики можно заполнить при условии привлечения таких приемов, как перефразирование, использование синонимов или невербальных средств коммуникации [12]. Следовательно, компенсаторные стратегии являются важным инструментом выхода из коммуникативных осложнений, поэтому студентам нужно овладеть умениями их применения.

В целом все проанализированные выше стратегии являются важным средством интенсификации учебной деятельности студентов по овладению иноязычной лексикой и достижению надлежащего уровня сформированности иноязычной лексической компетенции. Проиллюстрируем, как можно реализовать действие некоторых учебных стратегий в упражнениях по обучению студентов иноязычному лексическому материалу. Это такие стратегии, как мнемонические, основными функциями которых являются способствование процессам запоминания, хранения и восстановления лексической информации; когнитивные, которые предусматривают выполнение операций по анализу, синтезу и переработке иноязычной лексики; компенсаторные, которые помогают преодолеть пробелы в знаниях ЛЕ во время коммуникации.

Для самостоятельного осмысленного запоминания иноязычных ЛЕ, выявления ассоциативных связей между формой и значением слов и формирования ассоциативного мышления предлагаем упражнения с использованием мнемонических стратегий. Во-первых, это упражнения на выделение смысловых единиц, на группирование слов по разным признакам, например, по грамматическим формам или по принадлежности к определенному классу или группе тематически связанных понятий. Во-вторых, это упражнения, которые позволяют запоминать новые ЛЕ в процессе их сочетания, противопоставления или трансформирования.

Задача 1. Найдите в словаре и проанализируйте производные от следующих терминов**: *product, profit, value, etc.*** Заполните по аналогии нижеприведенную таблицу.

VERB	NOUN	ADJECTIVE	Past Participle
to price	price	priceless	overpriced

Задача 2. Проанализируйте словосочетания с термином «PAY» и угадайте их значение. Затем найдите в тексте словосочетания с другими терминами – *market, company, etc.* – и переведите их. При необходимости обратитесь к словарю.

Pay (платить) – *pay by check* (оплатить чеком); *pay in advance* (платить вперед); *pay in cash* (платить наличными); *pay debts* (оплатить долги); *pay the bill* (оплатить счет); *sick pay* (оплата больничного листа).

Задача 3. Найдите в тексте как положительные, так и отрицательные последствия введения государством высоких/низких налогов и заполните нижеприведенную таблицу.

	ADVANTAGES	DISADVANTAGES
High taxes		
Low taxes		

Для обеспечения адекватного понимания студентами иноязычной лексики, ее воспроизведения и трансформации рекомендуем упражнения с использованием когнитивных стратегий: на самостоятельную семантизацию слов с помощью анализа словообразовательных элементов ЛЕ, на использование положительного переноса с родного языка, на реализацию языковой догадки во время самостоятельной семантизации интернациональной лексики или догадки значения нового слова в сочетании с уже известным, на сравнение англоязычных и русскоязычных аббревиатур и самостоятельное выведение их значений.

Задание 4. Предложите соответствующие русские эквиваленты английским экономическим терминам, приведенным ниже, и определите их значения. Если вы сомневаетесь, обратитесь к словарю.

Order – заказ; *credit sum* – сумма кредита; etc.

Задача 5. Угадайте значения международных терминов, приведенных ниже. Найдите в тексте правильные английские определения этих терминов.

Inflation, budget, broker, etc.

Задача 6. Угадайте значения следующих выражений с помощью этого термина RATE и предложите их правильные русские эквиваленты.

Interest rate – процентная ставка; *exchange rate* – обменный курс; *unemployment rate* – уровень безработицы; *birth rate* – уровень рождаемости, *etc.*

Задание 7. Какие сокращения используются для приведенных ниже терминов? Напишите их рядом с их полными формами.

Value Added Tax – *VAT (налог на добавленную стоимость – НДС);* Consumer Price Index – *CPI (...)*

Применение компенсаторных стратегий в процессе овладения студентами иноязычной лексикой может помочь им выполнить упражнения на развитие умений пользоваться словарями, справочной литературой и т.п. с целью оперативного поиска значений ЛЕ, проверки способов и возможностей их сочетания, на развитие умений корректировать и проверять правильность употребления ЛЕ в определенном контексте, на развитие умений выбирать необходимые ЛЕ или заменять их, чтобы выразить ту же мысль разными лексическими средствами, на прямой и/или обратный перевод ЛЕ (при отсутствии или нецелесообразности иных способов семантизации лексики, при проведении контроля понимания значений отдельных терминов или сравнения английских экономических терминов с их русскими аналогами).

Задание 8. Найдите в тексте и запишите соответствующие термины, которые имеют определения, приведенные ниже. Первое было сделано для вас.

Число занятых или ищущих работу лиц – *labor force;*

Устойчивое снижение общего уровня цен – ...

Задача 9. Прочтите приведенные ниже термины и объясните их значение.

Assets (все, что принадлежит человеку, компании и т. д.); *ownership* (право владения); *acquisition (...)*.

Итак, мы проанализировали ряд учебных стратегий, которые в совокупности создают предпосылки для формирования у студентов стратегической компетенции в овладении ЛЕ для эффективного профессионально ориентированного общения. Мы также привели примеры упражнений, выполнение которых должно, по нашему мнению, помочь студентам усвоить иноязычную лексику с использованием мнемонических, когнитивных и компенсаторных стратегий. Гибкое применение учебных стратегий при овладении иноязычной лексикой расширяет диапазон учебно-познавательных возможностей студентов, развивает их интеллектуальные способности и готовит их к профессиональной деятельности. Использование соответствующих стратегий активизирует мысленную деятельность по овладению лексикой и повышает интерес к обучению. Перспективами дальнейших исследований будет разработка теоретического обоснования и упражнений для организации обучения студентов иноязычной лексике с помощью других учебных стратегий, чтобы обеспечить достижение у них высокого уровня сформированности лексической компетенции.

Библиографический список

1. Кашкин В.Б. *Введение в теорию коммуникации*: учебное пособие. Москва, 2013.
2. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе*. 2007; № 4: 19 – 25.
3. Доржиева Э.А. Методические приемы по формированию лексических навыков при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. *Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ»*. 2013; Т. 4, № 4: 1995 – 1998.
4. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*. Москва, 2003.
5. Антонова Н.А. Стратегии и тактики педагогического дискурса. *Проблемы речевой коммуникации*: межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2007; Выпуск 7: 230 – 236.
6. Карцева Е.Ю., Тавберидзе Д.В. Социо-аффективные стратегии обучения английскому языку в вузе. *Мир науки*. 2018; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/132PDMN618.pdf
7. Римонди Дж. Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019; Т. 1, № 2 (59): 144 – 154.
8. Марченко М.В. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки*. 2018; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/39PDMN518.pdf
9. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
10. Wasilewska J.A. Language Learning Strategies and the Effectiveness of English Language Teaching at the Tertiary Level Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2012; Vol. 4 (5): 492 – 499.
11. Иголкина Н.И. *Комбинации познавательных стратегий при усвоении иностранных языков*. Саратов, 2014.
12. Крекнин С.А. Компенсаторная компетенция как эффективное средство общения в ходе иноязычного профессионального образования. *Среднее профессиональное образование*. 2011; № 7: 39 – 41.

References

1. Kashkin V.B. *Vvedenie v teoriyu kommunikacii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
2. Shamov A.N. Leksicheskie navyki ustnoj rechi i chteniya – osnova semanticheskoj kompetencii obuchaemyh. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; № 4: 19 – 25.
3. Dorzhieva `E.A. Metodicheskie priemy po formirovaniyu leksicheskih navykov pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *`Elektronnoe nauchnoe izdanie «Uchenye zametki TOGU»*. 2013; T. 4, № 4: 1995 – 1998.
4. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka*. Moskva, 2003.
5. Antonova N.A. Strategii i taktiki pedagogicheskogo diskursa. *Problemy rechevoj kommunikacii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Saratov, 2007; Vypusk 7: 230 – 236.
6. Karceva E.Yu., Tavberidze D.V. Socio-affektivnye strategii obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Mir nauki*. 2018; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/132PDMN618.pdf
7. Rimondi Dzh. Strategii obucheniya inostrannomu yazyku v obrazovatel'nom processe. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; T. 1, № 2 (59): 144 – 154.
8. Marchenko M.V. Formirovanie gotovnosti studentov k samostoyatel'noj rabote v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki*. 2018; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/39PDMN518.pdf
9. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
10. Wasilewska J.A. Language Learning Strategies and the Effectiveness of English Language Teaching at the Tertiary Level Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2012; Vol. 4 (5): 492 – 499.
11. Igolkina N.I. *Kombinacii poznavatel'nyh strategij pri usvoenii inostrannyh yazykov*. Saratov, 2014.
12. Kreknin S.A. Kompensatornaya kompetenciya kak `effektivnoe sredstvo obscheniya v hode inoyazychnogo professional'nogo obrazovaniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2011; № 7: 39 – 41.

Статья поступила в редакцию 08.11.20

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-188-189

Chekina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Belarus), E-mail: 772151@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "THE SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE IN THE EDUCATION SPECIALIST" IN THE DISCURSIVE FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH. The article presents an analysis of research on the problem of the development of various aspects of personality experience in the socio-economic sphere, which has remained in the focus of attention of specialists in various scientific fields since the end of the 20th century. It is revealed that general issues of economic socialization of the person at various stages of age development were studied in the works of Russian and foreign scientists, the concept of "economic competence" was considered. Recently, the concept of "socio-economic competence" has appeared in some works of the Russian authors. These terms, however, are unsettled in their substantive meaning and do not actually correlate with the training of education specialists at higher school. The article gives and argues the author's definition of the concept of "socio-economic competence in the education specialist".

Key words: **socio-economic competence, education specialists, higher pedagogical education.**

Е.В. Чекина*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии детства Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, E-mail: 772151@mail.ru*

ОФОРМЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ» В ДИСКУРСИВНОМ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье представлен анализ исследований по проблеме формирования разнообразных аспектов опыта личности в социально-экономической сфере, которая с конца XX в. и до сих пор остается в фокусе внимания специалистов различных научных областей. Выявлено, что в трудах российских ученых и представителей дальнего зарубежья исследовались общие вопросы экономической социализации личности на различных этапах возрастного развития, рассматривалось понятие «экономическая компетентность», а в последние годы в отдельных работах российских авторов появилось понятие «социально-экономическая компетентность», однако данные термины в своей содержательной сущности являются неустоявшимся и фактически не соотносятся с подготовкой специалистов образования в условиях высшей школы. В статье приводится и аргументируется авторское определение понятия «социально-экономическая компетентность специалиста образования».

Ключевые слова: **социально-экономическая компетентность, специалисты образования, высшее педагогическое образование**.

В актуальных условиях рынка сфера высшего образования обретает новые функции: в широком значении она выступает могучим фактором социальных и экономических преобразований; в индивидуально-личностном значении профессиональная подготовка и квалификация не просто являются характеристиками конкретного человека, но и определяют для него гарантии собственного социально-экономического благополучия. Специалист – это всегда субъект социально-экономического пространства, а значит, для реализации своей субъектности ему необходимы определенные специфические свойства в формате «неких характеристик, не относящихся (либо опосредованно относящихся) к профессиональной сфере - метапрофессиональные свойства, способствующие, при прочих равных (или почти равных) условиях, более эффективной реализации себя специалистами в социально-экономическом пространстве» [1].

Проблема формирования различных аспектов опыта личности в социально-экономической сфере обозначилась в науке достаточно давно, более 30 лет назад, при этом ее теоретические исследования осуществлялись по ряду направлений.

Этапы экономической социализации еще в конце XX в. изучали V. Burris, K. Danziger, D. Leiser, B. Stacey и др.; когнитивное содержание некоторых экономических понятий − H. Dittmar, N. Emler и др.; подвергли систематизации некоторые направления в данной сфере G. Loewenstein, K.-E. Warneryd и др. В современной науке экономическая социализация исследована преимущественно в русле экономической психологии (А.В. Бояринцева, А.П. Вяткин, Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев, Е.В. Козлова, А.Б. Купрейченко, Н.Н. Помуран, М.Н. Стельмашук, А.Б. Фенько, В.А. Хащенко и др.). При достаточном разнообразии трактовок общим для большинства из них стал акцент на постижении обучающимися системы актуальных экономических отношений и экономического поведения, а также лежащих в их основе знаний.

В научном обороте также достаточно давно циркулирует понятие «социально-экономическая подготовка», применяемое по отношению к обучающимся на уровне общего среднего образования (Ю.К. Васильев Л.П. Кураков, Е.Н. Соболева и В.Н. Якимов), рассматриваемое через «подготовку человека к экономической деятельности, его участие в экономической и социальной жизни общества» [2, с. 56], но также включающее постижение обучающимися системы экономических знаний, умений и навыков.

В последнее десятилетие исследователи активно обращаются также к вопросу определения сущности понятия «экономическая компетентность». Экономическую компетентность в качестве структурного компонента экономической культуры личности определяет О.Г. Назарова, выделяя в ней «способность к анализу и синтезу экономической информации, к интеграции, к побуждению высказывать различные мнения и подходы, к стимулированию креативного экономического поведения» [3 с. 150]. О.Н. Ткачевой исследовался частный тип экономической компетентности применительно к специалистам лесного профиля; экономическая компетентность педагога профессионального обучения исследована Д.Б. Есмагамбетовой, О.Е. Кузовенко, Г.Н. Манашовой, Е.Н. Петушковой и Е.Н. Хаматнуровой.

В последние годы в российской науке появились единичные исследования, обращенные к рассмотрению понятия «социально-экономическая компетентность». Так, Р.М. Булгучева исследовала психологическую сущность социально-экономической компетентности педагога как составляющую его профессиональной компетентности, «особенно актуальную в условиях рыночных отношений» [4, с. 7]. М.С. Черепанов рассматривал социально-экономическую компетентность школьника как «способность и готовность субъекта самостоятельно принимать эффективные решения на основе индивидуального выбора и осуществлять продуктивную деятельность с целью решения жизненно важных проблем и повышения социального и экономического статуса» [5, с. 9]. А.А. Кондрух рассматривает социально-экономическую компетентность студента технического вуза и трактует ее как «способность и готовность использовать в профессиональной деятельности имеющиеся знания и опыт, активизирующие профессиональную мобильность специалиста» [6].

Обращается к понятию социально-экономической компетентности, но уже применительно к личности педагога И.Г. Рябова, однако трактовка данного ею понятия представляется нам достаточно узкой, с акцентом на овладение информационно-коммуникационными технологиями и мастерство их применения в образовательном процессе [7]. На необходимость формирования у специалистов педагогического профиля личностных структур, определяющих успешную навигацию в социально-экономическом пространстве, указывает и А.К. Ахметов, вводя понятие «профессионально-экономическое ориентирование будущих учителей» [8].

В целом анализ источников показал, что исследования в подавляющей массе не затрагивают напрямую вопроса экономической социализации, социально-экономической подготовки и т.п. специалистов образования как особой категории лиц, занятых в сфере нематериального производства, однако вкупе с иными аргументами они актуализируют проблему формирования специфического опыта личности будущего педагога, необходимого для эффективного осуществления профессиональной деятельности и экономического поведения, обеспечивающего успешную социальную и экономическую адаптацию выпускников педагогических специальностей в современных реалиях и расширение путей использования личностно-профессионального потенциала каждого из них для устойчивого развития экономики и социальной сферы. Представляется целесообразным сформулировать сущность социально-экономической компетентности именно в применении к специалисту образования – компетентность, которая характеризуется специфическим опытом, необходимым для эффективного встраивания его субъекта в социально-экономическую систему. Необходимость формирования такого личностного образования детерминирована:

1) обновленными на глобальном и национальном уровнях требованиями к результатам подготовки специалистов новой формации (в т.ч. для сферы образования) в согласованности с потребностями и тенденциями социально-экономического развития общества и соответствующих стандартам как отечественной, так и международной экономики;

2) постановкой в большом ряде научных исследований проблемы формирования различных аспектов целостного опыта социальных и экономических отношений у обучающихся на всех уровнях образования, в т.ч. в условиях профессиональной подготовки специалистов для различных сфер экономики;

3) отсутствием специально организованной целенаправленной педагогической системы высшего профессионального образования специалистов педагогического профиля, результатом функционирования которой является их компетентность в области успешной навигации по актуальному социально-экономическому пространству.

Подчеркнем, что применительно к личности и специфике профессиональной деятельности специалиста образования в высокой степени целесообразно указанную компетентность трактовать именно как «социально-экономическую», а не редуцированно «экономическую». Речь идет о том, что трудовая деятельность специалиста образования реализуется исключительно в условиях межличностного, социального взаимодействия, а образовательный процесс, субъектом которого он является, - суть социальный феномен. При этом становление различных типов экономического поведения личности обусловлено содержанием ее социальных установок. Поэтому содержание и сущность интересующего нас понятия социально-экономической компетентности отчасти раскрывается трактовкой понятия «социальная компетентность».

Не будем отрицать того факта, что термин «социально-экономическая компетентность» в своем содержательном наполнении может казаться достаточно родственным объединенному полю таких двух понятий, как «социальная компетентность» и «экономическая компетентность»; они не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие «социально-экономическая компетентность» не суммирует напрямую признаки остальных двух, а наделяется специфическим смыслом, свойственным только ему и отражающим эмерджентные свойства определяемого им личностного образования, тем более что нашей задачей является определение содержания социально-экономической компетентности применительно к специфике деятельности специалиста образования.

Проведенный теоретико-методологический анализ обеспечивает базис для введения в научно-педагогическую терминологию и в образовательную практику понятия «социально-экономическая компетентность специалиста образования». Основываясь на приведенных выше позициях ряда исследователей и в контексте сказанного, считаем обоснованным определить социально-экономическую компетентность специалиста образования как динамичную интегративную характеристику личности, обусловливающую готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг [9].

Таким образом, социально-экономическая компетентность, сформированная у обучающихся в период получения образования в высшей школе, становится детерминантой профессиональной и личностной самореализации специалиста образования, будучи средством проектирования профессионального и жизненного пути, осознанной реализации притязаний и достижения успеха [10 – 12]. Целенаправленная организация формирования социально-экономической компетентности как компонента профессионального образования реализует решение задачи обеспечения взаимоувязки его контекста с контекстом социально-экономическим, что обеспечивает возможность для учреждений высшего образования эффективно выполнять важные функции в развитии экономики территории за счет подготовки специалистов образования к продуктивной профессиональной деятельности в учреждениях и структурах различных типов и форм собственности, снижая тем самым вероятность их оттока из выбранной сферы труда.

Библиографический список

1. Юрова Н.В. Конкурентоспособность специалиста и факторы ее определяющие. *Актуальные проблемы бизнес-образования*. Институт бизнеса и менеджмента технологий БГУ. Available at: http://www.sbmt.bsu.by/pages/twelve_conference
2. Васильев Ю.К. *Экономическое образование и воспитание учащихся*. Москва: Педагогика, 1983.
3. Назарова О.Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры. *Гуманизация образования*. 2008; № 5: 149.
4. Булгучева Р.М. *Психологическая поддержка развития социально-экономической компетентности будущих педагогов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Карачаевск, 2007.
5. Черепанов М.С. Социально-экономическая компетентность школьника: вопросы содержания и структуры. *Пермский педагогический журнал*. 2014; № 5: 5.
6. Кондрух А.А. *Формирование социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2013.
7. Рябова И.Г. Социально-экономическая компетентность как результат подготовки современного педагога к инновационной деятельности. *Вестник ЧГПУ*. 2010; № 12: 149.
8. Ахметов А.К. *Противоречия, выявленные в процессе профессионально-экономического ориентирования учителей*. Available at: http://www.rusnauka.com/ 13_NBG_2015 /Pedagogica/2_192152.doc.htm
9. Чекина Е.В. Моделирование процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.* Серия 3: Филология. Педагогика. Психология. 2017; № 2: 66.
10. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентоспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; № 1 (19): 230 - 232.
11. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
12. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Yurova N.V. Konkurentosposobnost' specialista i faktory ee opredelyayuschie. *Aktual'nye problemy biznes-obrazovaniya*. Institut biznesa i menedzhmenta tehnologij BGU. Available at: http://www.sbmt.bsu.by/pages/twelve_conference
2. Vasil'ev Yu.K. `*Ekonomicheskoe obrazovanie i vospitanie uchaschihsya*. Moskva: Pedagogika, 1983.
3. Nazarova O.G. `Ekonomicheskaya kompetentnost' kak strukturnaya edinica `ekonomicheskoj kul'tury. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2008; № 5: 149.
4. Bulgucheva R.M. *Psihologicheskaya podderzhka razvitiya social'no-`ekonomicheskoj kompetentnosti buduschih pedagogov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Karachaevsk, 2007.
5. Cherepanov M.S. Social'no-`ekonomicheskaya kompetentnost' shkol'nika: voprosy soderzhaniya i struktury. *Permskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; № 5: 5.
6. Kondruh A.A. *Formirovanie social'no-`ekonomicheskoj kompetentnosti studenta vuza kak faktor professional'noj mobil'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2013.
7. Ryabova I.G. Social'no-`ekonomicheskaya kompetentnost' kak rezul'tat podgotovki sovremennogo pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik ChGPU*. 2010; № 12: 149.
8. Ahmetov A.K. *Protivorechiya, vyyavlennye v processe professional'no-`ekonomicheskogo orientirovaniya uchitelej.* Available at: http://www.rusnauka.com/ 13_NBG_2015 / Pedagogica/2_192152.doc.htm
9. Chekina E.V. Modelirovanie processa formirovaniya social'no-`ekonomicheskoj kompetentnosti buduschih specialistov obrazovaniya. *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yanki Kupaly.* Seriya 3: Filologiya. Pedagogika. Psihologiya. 2017; № 2: 66.
10. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovanie intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentnosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; № 1 (19): 230 - 232.
11. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
12. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 09.11.20

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-189-191

Romanova G.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Directing Theatrical Performances and Acting, Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia), E-mail: nauka.sgii@mail.ru*

MODERN HOLIDAY CULTURE OF RUSSIA: RELEVANCE OF TRANSFORMATIONS, DISTINCTIVE SIGNS AND TRENDS OF DEVELOPMENT. The article deals with the problem of transformation of festive culture in Russia. The holiday culture of Russia is studied as a product of the implementation of past patterns in new socio-cultural conditions. The author describes the distinctive features of modern holidays, which are important to consider when setting holidays. For the first time, attention is drawn to the fact that socio-cultural marketing technologies, events and procedures for organizing professional sales, and group commercial presentations penetrate the content of the holiday culture of Russia. A new trend in the transformation of holiday culture is its use in

territorial marketing and business management. The results of the study will be of interest to specialists in social and cultural activities, organizers of theatrical performances and holidays.

Key words: **modern holiday culture of Russia, modification of holiday culture, transformation of meaning and content of holidays, distinguishing features and development trend of modern holiday.**

Г.А. Романова, *канд. пед. наук, доц., Смоленский государственный институт искусств, г. Смоленск, E-mail: nauka.sgii@mail.ru*

СОВРЕМЕННАЯ ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА РОССИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ТРАНСФОРМАЦИЙ, ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается проблема трансформации праздничной культуры России. Праздничная культура России исследуется как продукт реализации прошлых образцов в новых социально-культурных условиях. Автор описывает отличительные черты современных праздников, которые важно учитывать при их постановке. Впервые обращается внимание на то, что в содержание праздничной культуры России проникают социокультурные технологии маркетинга, мероприятия и процедуры организации профессиональных продаж, групповых коммерческих презентаций. Новой тенденцией трансформации праздничной культуры становится её использование в территориальном маркетинге и менеджменте бизнеса.

Результаты исследования будут интересны специалистам социально-культурной деятельности, организаторам театрализованных представлений и праздников.

Ключевые слова: **современная праздничная культура России, трансформация праздничной культуры, изменения сущности и содержания праздников, отличительные признаки и тенденция развития современного праздника.**

Современная праздничная культура России трансформируется быстрыми темпами, не утрачивая, однако, своей роль в функционировании человеческого общества [1].

Трудно представить историю становления и развития нашего государства без системы официальных праздников. Естественно, эта система видоизменялась, корректировалась: часть официальных праздников «канула в Лету», иная − приобрела новую значимость. Исчезновение из государственного календаря тех или иных праздников, трансформация их сущности и содержания, появление новых праздников - явление закономерное [2].

Праздничная культура современной России во многом есть продукт реализации прошлых образцов, которые приобретают сегодня новое значение и смысл.

Человек – существо целенаправленное, и взор его обращен вперёд, в будущее. Б.А. Пастернак писал: «Новое возникает не в отмену старому, как обычно принято думать, но совершенно напротив, в восхищенном воспроизведении образца. Сохранение и воспроизведение – это всегда видоизменение с целью выживания, а не с целью самоуничтожения» [3, с. 256].

Элементы прошлых праздников являются составными частями праздников современных; важно грамотно переработать и трансформировать эти элементы. История праздника уходит в глубокую древность, содержит в себе не только магию и ритуалы, но и ценностные ориентации людей.

Праздники всегда выполняли важные функции в обществе: мировоззренческую, воспитательную, нравственную, эстетическую, рекреационную. Они использовались как способ духовного единения, коллективного самовыражения, раскрепощения и расслабления, снятия груза повседневных забот и тревог. Важно отметить, что праздники имеют жизнеутверждающий характер, отличаются выраженной духовной направленностью и оптимизмом.

На различных этапах общественного развития особенно широко использовалась его эстетическая функция, сопровождающаяся зрелищностью, экспрессивностью, театрализацией и карнавальностью содержания. Многообразна типология праздников: народные, религиозные, государственные, профессиональные и др.

Считается, что праздники - это своеобразное зеркало социальных противоречий, в нём, в которых находят своё отражение политизация духовной жизни, забвение национальных традиций, крушение идеалов, разрыв между официальной идеологией и объективными реалиями общества и др. [4].

Праздники широко использовались в период советского идеологического строительства в первом десятилетии после Октября. Новые советские праздники стали частью государственной политики. Хотя коммунистической идеологии так и не удалось создать новой обрядности. Такова печальная судьба всех культурных преобразований, лишенных национальных и исторических корней. Лишь там, где в современном досуге происходит возвращение к фольклорным корням, культура оживает и наполняется смыслом.

Важно заметить, что праздничная культура не развивается по принципу прогресса, когда новая ступень демонстрирует ее более совершенные образцы. На исходе каждого цикла эволюции она вновь устремляется к прошлому, преодолённому, чтобы включить его культурные процессы на новом историческом этапе. История культуры демонстрирует нам такие примеры возвращения к более древним её пластам.

Сегодня мы сталкиваемся с социальным неравенством, бедностью и общественным отчуждением. В этих условиях культура вызывает к жизни механизмы компенсации, иллюзорной надежды на лучшее будущее.

Для достижения социальной стабильности важно использовать праздники с преимущественной направленностью на коллективные ценности, снятие социальной напряжённости.

Современный праздник – это масштабный проект, в котором переплетаются экономические, политические и социально-культурные процессы; это форма самоорганизации и самовыражения людей различных социальных субъектов (органов власти, бизнеса, общественных организаций); это синтез социально-культурных событий, для которого характерны глобальность и масштабность действия [5].

Отличительными признаками современного праздника являются:

- формирование праздника в сфере свободного времени;
- участие в празднике как защитная реакция на интенсивность труда;
- смена привычного, будничного стереотипа поведения, «разрядка чувств»;
- праздник как зрелище, веселье, ритуал, пиршество; дата религиозных культов и важных событий истории государства;
- использование театрализованных зрелищ, богатых костюмов, фейерверков, световых эффектов;
- включение взрослых и детей в подготовку и проведение праздничного действия;
- проведение праздников на нестандартных площадках;
- использование мощной звуковой аппаратуры, сценических декораций, света, лазерных шоу.

Организаторам праздников следует знать основные методические правила:

- праздник должен создавать подъём настроения, вызывать положительные эмоции, чувства радости;
- важно стремиться к вовлечению в действие населения;
- праздник должен быть ограничен по времени;
- необходим учёт возрастных особенностей участников;
- следует предусмотреть элементы безопасности.

Часто местами проведения праздников становятся площадки и улицы городов и посёлков, парки, выставочные залы, зона отдыха, бизнес-центры, музеи, усадьбы, спортивные комплексы и стадионы, нестандартные площадки (оставленные промышленные зоны, технические помещения и др.), туристические объекты. Особой популярностью пользуются праздники на открытом воздухе: свежий воздух и красивые пейзажи позволяют людям испытать радость и удовольствие. Большие пространства позволяют определить зоны для гостей, выступающих, обслуживающего персонала; места защиты от дождя.

Следует отметить также наличие мест, где запрещено проведение праздников. Это территории опасных объектов производства, путе- и нефтепроводов, линий электропередач, высоковольтных станций, телевизионных и радиовышек, воинских частей, исправительных учреждений и др.

Праздник как социальное явление непосредственно связан с традиционными механизмами передачи от поколения к поколению социально значимой информации. Праздник всегда выступает фактором социализации, интеграции людей в обществе.

Анализ российских реалий позволяет наблюдать ряд новых универсальных тенденций развития современной праздничной культуры России:

- глобализация праздников, взаимовлияние праздничных культур народов мира;
- праздники, утверждающие российскую государственность, сплочение людей вокруг национальных лидеров;
- использование христианских традиций в современной праздничной культуре;
- возрождение и развитие народных праздников;
- празднование событий, имеющих идеологическую ценность в недавнем прошлом (23 февраля, 1 Мая, 8 Марта) [5];

- современная праздничная культура развивается на фоне пресса западной культуры католических праздников;
- негативный «настрой» молодых граждан России к государственным праздникам;
- трансформации трудовых (профессиональных) праздников в корпоративные;
- наличие в современных праздниках советской атрибутики;
- внедрение в праздничную практику игротерапии, мероприятий народной медицины и «исцеления»;
- составной частью современных праздников становится театральная анимация; детализация военных тем;
- наличие в современных праздниках интерактивного пространства;
- использование современных праздников в рекламе и маркетинге.

В последнее время активно набирают популярность деятельность праздничных агентств. Их условно можно разделить на четыре группы:

I. Агентства полного цикла − это универсальные компании, которые оказывают услуги по организации различных мероприятий (организуют корпоративные мероприятия, деловые мероприятия, частные и др.).

II. Узкоспециализированные агентства − это фирмы, которые занимаются организацией тематических мероприятий для определенных групп населения (только организация свадеб или только детских праздников).

III. Event-агентство (от англ. «event» − событие) − это компания, специализирующаяся на организации и проведении различных мероприятий по заказу клиента (корпоративные и профессиональные праздники, различные презентации, юбилеи компании, конференции, дни рождения, свадьбы и др.).

IV. Фрилансеры − это люди и фирмы, организующие мероприятия различной сложности. Они максимально клиентоориентированы на потребителя.

Рассмотрим перечень услуг, которые могут оказывать праздничные агентства:

- организация корпоративных праздников;
- организация детских праздников;
- организация свадеб;
- организация вечеров досуга;
- организация частных праздников;
- организация симпозиумов и форумов.

Расширенный перечень услуг:

- организация дней рождений, свадеб, выпускных вечеров, корпоративных вечеринок, пикников, встреч новорожденного и мамы из роддома;
- услуги повара;
- услуги официанта;
- разработка меню;
- закупка продуктов, напитков;
- закупка букетов;
- оформление банкетных залов, помещений, столов;
- предоставление музыкального оформления торжеств;
- выездное обслуживание фуршетных вечеринок;
- видео- и фотосъемка;
- доставка букетов;
- оформление свадебных машин;
- организация культурной программы;
- организация фейерверков.

Маркетинговые услуги:

1. Создание образа престижности фирмы, ее продукции и услуг.
2. Создание образа уникальности фирмы, ее отличия от всех других.
3. Информирование о характеристиках товара.
4. Обоснование цен, услуг.
5. Доведение до потребителей уникальных свойств товара.
6. Информирование потребителей о месте нахождения фирмы.
7. Информирование о распродажах.
8. Создание позитивного имиджа фирмы.
9. Разработка уникального торгового предложения.

Методы, ориентированные на повышение эффективности продаж:

- информирование потребителя в рекламе о содержании и качестве праздничных услуг;
- указание дополнительных льгот, удобств, экономии;
- спонсорство – участие в затратах на проведение массовых мероприятий (концертов, праздников);
- деятельность по разработке торговой марки продукта (брендинг);
- заключение договора с мелкими фирмами на право действовать от имени крупных корпораций (франчайзинг);
- использование телевидения, телефона в процессах продаж (телемаркетинг).

Таким образом, наше исследование показало интенсивную трансформацию праздничной культуры России, сейчас меняется сущность и содержание праздников. В содержание праздничной культуры России проникают социокультурные технологии маркетинга, мероприятия и процедуры организации профессиональных продаж, групповых коммерческих презентаций. Новой тенденцией трансформации праздничной культуры России становится её использование в территориальном маркетинге и менеджменте бизнеса.

Полученные результаты будут полезны специалистам социально-культурной сферы, организаторам театрализованных представлений и праздников.

Библиографический список

1. Шемякин Я.Г. *Праздник как историко-культурный феномен: мир идеала и реальность власти*: учебно-методическое пособие. Москва, 2008.
2. Гагин В.Н. Создание праздничности. *Праздник*. 2015; № 6: 16 - 17.
3. Пастернак Б.А. *Воздушные пути*. Москва, 1992.
4. *Культурология. XX век.* Словарь. Санкт-Петербург, 1997: 355 - 356.
5. Романова Г.А. *Социально-педагогические условия сохранения и развития празднично-обрядовых форм народной культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
6. Орлов О.Л. *Праздничная культура России*. Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2001.

References

1. Shemyakin Ya.G. *Prazdnik kak istoriko-kul'turnyj fenomen: mir ideala i real'nost' vlasti*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2008.
2. Gagin V.N. Sozdanie prazdnichnosti. *Prazdnik*. 2015; № 6: 16 - 17.
3. Pasternak B.A. *Vozdushnye puti*. Moskva, 1992.
4. *Kul'turologiya. XX vek.* Slovar'. Sankt-Peterburg, 1997: 355 - 356.
5. Romanova G.A. *Social'no-pedagogicheskie usloviya sohraneniya i razvitiya prazdnichno-obryadovyh form narodnoj kul'tury*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1997.
6. Orlov O.L. *Prazdnichnaya kul'tura Rossii*. Sankt-Peterburg: SPbGUKI, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-191-193

Domur-ool V.O., *methodologist of additional education, MBOU Gymnasium No. 9, People's Teacher of Republic of Tyva (Kyzyl, Russia)*
Sagdy Ch.T., *Doctor of Sciences (Biology), Professor, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University(Kyzyl, Russia),*
E-mail: chechekmaas@mail.ru
Khuren-ool S.Kh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University (Kyzyl, Russia),*
E-mail: stella.khuren-ool@yandex.ru

MANAGING THE DEVELOPMENT AND SUPPORT OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN. The article discusses experience of managing the development process and supporting gifted and talented children of a municipal secondary school No. 9 in Kyzyl, the Republic of Tyva. The practice of working with gifted children is currently being built on the basis of the Conception of giftedness, developed at the state level. The results of the integration of basic and additional education are presented as factors contributing to the development of schoolchildren in accordance with their capabilities. The content of the part of the main educational program offered by the performers of the educational process is revealed. Participating in the approbation of the interstate project "Ecology and Dialectics" from 1992 to 1998, the school teachers have tested and adapted the integrated subject "Theater" in grades 1-4.

Key words: **students, giftedness, talent, development, management, secondary school, General education, additional education, integration.**

В.О. Домур-оол, *методист дополнительного образования МБОУ «Гимназия № 9» г. Кызыла, г. Кызыл*
Ч.Т. Сагды, *д-р биол. наук, проф., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: chechekmaas@mail.ru*
С.Х. Хурен-оол, *канд. ист. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: stella.khuren-ool@yandex.ru*

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

В настоящей статье рассмотрен опыт управления процессом развития и поддержки одаренных и талантливых детей МБОУ «Гимназия № 9» г. Кызыла Республики Тыва. Практика работы с одаренными детьми в настоящее время выстраивается на основе Концепции одаренности, разработанной на государственном уровне. Представлены результаты интеграции основного и дополнительного образования как факторы, способствующие развитию школьников в соответствии со своими возможностями. Раскрывается сущность содержания части основной образовательной программы, предлагаемой исполнителями образовательного процесса. Участвуя в апробации межгосударственного проекта «Экология и диалектика» с 1992 по 1998 годы, коллектив школы апробировал и адаптировал интегрированный предмет «Театр» в 1 – 4 классах.

Ключевые слова: **учащиеся, одаренность, талант, развитие, управление, общеобразовательная гимназия, образование общее, дополнительное, интеграция.**

Российскому образованию необходимо формировать человека, обладающего нестандартным одаренным мышлением, творческим воображением, лидерскими качествами, способными взять на себя ответственность в решении задач экономического и экологического, политологического и культурологического порядка [1].

Под одаренностью понимается высокий уровень развития способностей человека в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2; 3].

Практика работы с одаренными детьми в настоящее время выстраивается на основе Концепции одаренности, разработанной на государственном уровне. В Концепции дан анализ всего сложного переплетения семейных, школьных, личностных проблем одаренных детей с целью ориентации психолога и преподавателя на причины, порождающие эти проблемы, а также характер необходимой помощи [3]. Исходя из этого, в практической работе со школьниками вместо понятия «одаренный» чаще используют понятие «признаки одаренности» с учетом двух аспектов поведения одаренных детей: инструментального и мотивационного [3; 4]. Выбор методов работы с одаренными детьми и психодиагностических процедур определяется исходной Концепцией одаренности.

Одаренный ребенок с *инструментальным аспектом поведения* отличается с раннего возраста высоким уровнем способности к самообучению, увлеченностью общими идеями, склонностью отыскивать и формулировать общие закономерности, способностью видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей [3; 5].

Одаренный ребенок *с мотивационным аспектом поведения* отличается повышенной избирательной чувствительностью и наличием интенсивной склонности к определенному виду деятельности, поразительным упорством и трудолюбием, которые приводят к использованию и изобретению новых способов деятельности, выдвижению новых целей деятельности за счет более глубокого овладения увлеченным предметом [3; 5].

Следует подчеркнуть, что поведенческие признаки одаренности (*инструментальные и особенно мотивационные*) вариативны [5].

С учетом вышесказанного отметим, что объектом настоящего исследования является изучение и анализ интеграции основного и дополнительного образования в процессе перехода обыкновенной общеобразовательной школы в новый его тип – гимназию (МБОУ «Гимназия № 9» г. Кызыла Республики Тыва) как педагогический процесс для выявления, поддержки и развития одаренных и талантливых детей [6; 7].

Участвуя в апробации межгосударственного проекта «Экология и диалектика» с 1992 по 1998 годы, в школе адаптирован интегрированный предмет «Театр» в 1 – 4 классах. Параллельно построена к школе пристройка – школьный театр на 220 мест. Сцена зрительного зала была оборудована соответствующими осветителями и движущей сценой. Есть костюмерный кабинет, хоровой класс, малые классы-кабинеты для репетиций, место для музыкального управления.

Реализуя социальный проект дополнительного образования «Живительный родник», школа формирует блок дополнительного образования по следующим направлениям:

- *познавательно-развивающие кружки* для младших школьников: объединения «Чечен-Мерген» и «Уран чугаа» (риторики), «Интеграл» (логика), Ритмика, «Бумажная вселенная»;
- *учебно-научно-исследовательские кружки,* составляющие основу научного ученического отряда: «Слово», «Юный эколог», «Музееведение», «Историческая этнография»;
- *Художественно-эстетические направления* по ступеням образования сроком на 3 года обучения. **Студия «Мир песен»:** «Магия песни», «Радость», «Ложкари» (вокальные ансамбли), вокально-хоровой кружок, Хөөмей (горловое пение); **Студия «Мир танца»:** «Данғыналар» (танцы народов мира), «Өзумнер» и «Хулумзуруг» (тувинские национальные), «Первый шаг» (бальные), «Ангелочки» (современные); **Театральная студия «Тос-Карак»**: «Теремок», «Звездочки», «Уран сөске чалгынналгаш…» и «Дамырак» (художественное чтение и сценическая речь); «Амырга» (фольклорно-этнографический ансамбль), «Капелька» (музыкально-инструментальный ансамбль); **Изостудия**: «Юный художник», «Юный оформитель», «Судомоделирование»;
- *объединение декоративно-прикладных и народно-художественных промыслов: «*Юный камнерез», «Шьем сами», «Юный модельер», «Узелок»», «Бисеринка», «Мастерица» (работа с кожей), «Юный дизайнер», «Столярное дело»;
- *социально-психолого-валеологическое направление:* в клубе «Спортивный лидер» работают секции волейбола, баскетбола, каратэ; за пределами школы – «Хоккей с мячом», «Любительская и спортивная лыжи», «Стрельба из лука»; в клубе «Начын» функционируют секции вольной борьбы и борьба «Хуреш», в физзале – лечебной физкультуры «Здоровье»; в кабинете «Шыдыраа» – факультативные уроки по шахматам (1 – 4 кл.) и кружки «Шахматы» и «Хөл шыдыраа» (национальный вид шахмат). В кабинете-кухни «Хозяюшка» дети знакомятся с национальными блюдами, учатся консервировать овощи, фрукты, готовить салаты и т.д. В музее «Юрта» создан республиканский центр Народоведения, проходят занятия учебно-научно-исследовательских кружков. В клубе «Эхо Саян» есть объединения «Милосердие» (кружок волонторов), «Светофор» (кружок юристов), «Юный друг милиции» (кружок юристов), «Проба пера» (кружок начинающего поэта и писателя);
- *рекламно-информационное направление:* радио-, видеоцентр «Свой голос», «Школьные вести» (школьная газета), «Юные корреспонденты».

Изначально вся структура дополнительного образования детей проектирована из содержания предметов основной образовательной программы [7]: предмет школьного компонента «Народная педагогика» перерастает в фольклорно-этнографические группы с национальными инструментами, национальными танцами. Из учебных уроков «Театр» в 1 – 4 классах продолжает работу в дополнительном образовании детский театр «Дос-Карак» с камерной мастерской, который перерос в самостоятельный школьный музыкально-драматический театр «Планетарий» со всеми удобствами для юных «артистов».

Из содержания уроков «Технология» спроектированы мастерские прикладного народного ремесла, костюмерная для детского театра и художественной самодеятельности (обработка дерева, камня, металла, кости, ткани и т.д.). Из уроков изобразительной деятельности родилась изостудия. Уроки музыки дали начало разработке программ для хоровой и вокальных групп. Из программы «Ритмика» «выросли» соответствующие программы разновозрастных и разножанровых танцевальных кружков по интересам детей с квалифицированными педагогами.

С учетом желания и способностей детей по математике сформировали кружки «Логика» и «Шахматы», начиная с начальных классов с профессиональными педагогами при использовании компьютерной техники. Уроки физической культуры продолжаются в различных спортивных секциях. Для выравнивания здоровья детей разработана программа лечебной физкультуры. Создан также разновозрастной спортивный клуб «Начын».

Обобщая успеваемость и достижения детей по языкам, из уроков русского языка и литературы, тувинского языка и литературы, английского и монгольского языков спроектированы с учетом ступеней образования кружки «Художественного чтения», «Литературы». Для углубленного изучения ведущих предметов в начальных классах по 10 часов в 5 – 7 классах работают факультативы, в 8 – 11 классах – элективные курсы и спецкурсы.

В 2003 году была защищена программа гимназии с дополнительным образованием детей [7]. В дополнительном образовании гимназии работает 31 педагог: высококвалифицированные, заслуженные работники культуры, искусства, театра, мастера-дизайнеры по дереву, ткани, кожи, знатоки народного творчества.

Разнообразие направлений дополнительного образования позволяет решать одну из основных задач – выявление, развитие и поддержка одаренных и талантливых детей.

Как видим, в настоящей гимназии к общему образованию интегрирована солидная инфраструктура дополнительного образования, на основе чего появ-

ляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся и их реального самоутверждения.

В каждом классе налажена связь классного руководителя, родителя и педагога дополнительного образования детей. Основная цель их взаимодействия – помочь ученику раскрыть его способности и таланты. Все направления методической работы осуществлялись в соответствии с общими педагогическими принципами: актуальность, научность, системность, преемственность и непрерывность. Предусмотрены принцип массовости и последовательности в разработке и реализации программы дополнительного образования с трехгодичной продолжительностью. Именно такая продолжительность дает возможность правильно выявлять одаренность и поддерживать таланты обучающихся с отслеживанием уровня их развития и реализацией индивидуальных и групповых программ.

Речевое развитие рассматривается как одно из важнейших средств развития интеллектуальной, эмоциональной и практической деятельности школьников. Надо отметить роль факультатива «Сказки, былины, пословицы, поговорки и загадки» для 1 – 4 классов, где использовалось активное монологическое рассказывание, мотивированное коммуникативными ситуациями, устное и письменное сочинительство. Велика роль театрального творчества, где обязательным условием является овладение детьми основой сценической речи на русском и тувинском языках. В частности, бесценным руководством явилась монографическая книга «Тыва сцена чугаазы» канд. филол. наук Будуп Б.К., где глубоко изучены дикция и орфоэпия в свете многолетней преподавательской деятельности в тувинской национальной студии при Московском театральном училище имени Б.В. Щукина.

Внимательное наблюдение психологов, учителей-предметников, классных руководителей и педагогов дополнительного образования были целенаправлены на выявление 9 *видов личностных качеств учащихся:* любознательность, сверхчувствительность к проблемам, способность к прогнозированию, словарный запас, способность к оценке, изобретательность, способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость (целеустремленность), перфекционизм (требовательность к результатам собственной деятельности).

Эти данные использовались в процессе развития и поддержки одаренных и талантливых детей, однако никогда наглядное разделение учащихся по тем или иным качествам одаренности или личностным качествам не проводилось, отношение ко всем детям одинаково. Интеграция основного образования с дополнительным приводит к конструктивному обновлению всех сфер образования в гимназии: духовной, культурной, социальной [8]. Все педагоги работают в тесном контакте. Например, при подготовке спектакля музыканты, танцоры, художники, оформители, вокалисты временно объединяются по одной теме. Такие разновозрастные и разножанровые взаимоотношения имеют свои положительные результаты. Дети могут выявить свои истинные желания и способности.

В центре внимания – ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основной задачей каждого учителя-предметника является выбор методов и форм организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели – развитию личности ученика. Учитель-предметник должен обладать глубокими знаниями, методикой преподавания своего предмета, быть тонким психологом и творческой натурой и, главное, любить детей.

В процессе работы с одаренными детьми особое место занимают действия учителя по организации контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, имеющих свои специфические функции. Учителя успешно применяют *рейтинговую систему оценивания знаний*. Ученик выбирает те виды отчетности, которые соответствуют его возможностям, с одной стороны, и отвечают его интересам, с другой. Роль учителя – руководить процессом творческого развития детей. По мере того, как ученик выполняет определенные задания, которые соответствуют различным уровням: репродуктивному, эвристическому, креативному, он получает соответствующее количество баллов. Овладение суммой знаний и формирование на их основе умений и навыков является делом сугубо индивидуальным. При данной технологии осознание качественной стороны оценки, выраженной в баллах, ориентирует детей не на результат, а на процесс получения – репродуктивный, или творческий, выходящий за пределы учебной программы и рассчитанный на самостоятельное осмысление и творческую переработку материала. По мнению учителей гимназии, рейтинговая система – одна из активных форм личностно ориентированного обучения [8].

Разработка модели интеграции основного и дополнительного образования в единой основной образовательной программе дает возможность гимназии стать федеральной экспериментальной площадкой (ФЭП) Института образовательной политики «Эврика» и авторской школой ФЭП, а также общеобразовательным учреждением, включенным в энциклопедию «Лучшие школы России».

Такие статусы были завоеваны не только в результате деятельности учителей и педагогов гимназии, но и, главное, благодаря результатам учебы и участию одаренных и талантливых учащихся в различных соревнованиях и конкурсах, олимпиадах и научно-практических конференциях.

В музее «Юрта» создан цифровой архив успехов учащихся гимназии с фотоматериалами, анализ которого – выявляет массовость участия детей в конкурсно-соревновательных мероприятиях в сфере образования г. Кызыла и республики.

Учащиеся гимназии занимают призовые места на школьных, городских и республиканских научно-практических конференциях, конкурсах, слетах. Среди них – неоднократные победители и призеры чемпионатов города, республики и России. Особой популярностью среди детей пользуются такие виды спорта, как вольная борьба, волейбол, баскетбол, каратэ, шахматы. В стенах гимназии были подготовлены не только кандидаты в мастера спорта, но и мастера спорта. Члены научного общества «Юные экологи» награждены «Бронзовой Никой» Международной олимпиады школ развивающего обучения в г. Москве.

Таким образом, настоящее гимназийное образование нацеливает на развитие творческого потенциала личности, формирование гражданской идентичности, патриотизма всего контингента обучающихся.

Расширение дополнительного образования детей и его позитивная интеграция с основным образованием в условиях общеобразовательного учреждения способствует управлению процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей.

Библиографический список

1. Паутова Л.А. Одаренность в России: феномен сквозь прицел социологических опросов. *Психологическая наука и образование*. 2009; № 4: 50 – 63.
2. Кондратьев М.Ю., Мешкова Н.В. *Социально-психологические аспекты работы с одарёнными учащимися: диагностико-исследовательский методический инструментарий, алгоритм интерпретации эмпирики и принципы коррекционной работы*: учебно-методическое пособие. Москва: МГППУ, 2012.
3. *Рабочая концепция одарённости*. Ответственный редактор Д.Б. Богоявленская. Москва: МО РФ, 2003.
4. Савенков А.С. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития. *Школьный психолог*. 2004; № 30.
5. Духанина Л.Н. Инфраструктура одаренности. *Психологическая наука и образование*. 2009; № 4: 31 – 40.
6. Емельянова И.Е. Особенности организации исследовательской деятельности одарённых детей. *Начальная школа*. 2012; № 9.
7. Домур-оол В.О., Сагды Ч.Т. Особенности содержания образования в национальной гимназии. *Проблемы реализации и развития новых образовательных технологий в условиях модернизации образования в Республике Тыва:* материалы конференции. Кызыл, 2007: 123 – 126.
8. Домур-оол В.О., Сагды Ч.Т. Интеграция основного и дополнительного образования – условие модернизации и повышения качества общего образования детей. *Образование и учитель в XXI в: проблемы и перспективы развития:* материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Кызыл: РИО ТывГУ, 2010: 18 – 21.

References

1. Pautova L.A. Odarennost' v Rossii: fenomen skvoz' pricel sociologicheskih oprosov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2009; № 4: 50 – 63.
2. Kondrat'ev M.Yu., Meshkova N.V. *Social'no-psihologicheskie aspekty raboty s odarennymi uchaschimisya: diagnostiko-issledovatel'skij metodicheskij instrumentarij, algoritm interpretacii `empiriki i principy korrekcionnoj raboty*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: MGPPU, 2012.
3. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. Otvetstvennyj redaktor D.B. Bogoyavlenskaya. Moskva: MO RF, 2003.
4. Savenkov A.S. Odarennye deti i tvorcheskie lyudi: osobennosti psihicheskogo razvitiya. *Shkol'nyj psiholog*. 2004; № 30.
5. Duhanina L.N. Infrastruktura odarennosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2009; № 4: 31 – 40.
6. Emel'yanova I.E. Osobennosti organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti odarennyh detej. *Nachal'naya shkola*. 2012; № 9.
7. Domur-ool V.O., Sagdy Ch.T. Osobennosti soderzhaniya obrazovaniya v nacional'noj gimnazii. *Problemy realizacii i razvitiya novyh obrazovatel'nyh tehnologij v usloviyah modernizacii obrazovaniya v Respublike Tyva:* materialy konferencii. Kyzyl, 2007: 123 – 126.
8. Domur-ool V.O., Sagdy Ch.T. Integraciya osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya – uslovie modernizacii i povysheniya kachestva obschego obrazovaniya detej. *Obrazovanie i uchitel' v XXI v: problemy i perspektivy razvitiya:* materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kyzyl: RIO TyvGU, 2010: 18 – 21.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 378.147.227 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-194-196

***Sofronova V.V.**, teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sivceva-v@mail.ru*
***Nikulina L.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: drusch@mail.ru*

ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE INDEPENDENCE. At this time of development, knowledge is a source of success for a person and determines the value of the individual for society. To increase the intellectual level of a specialist, it is necessary to develop oneself throughout life. After completing the education, a person must have self-education skills in order to further develop and improve themself. In this regard, the priority tasks of higher education institutions are to train a competent, independent specialist who is ready to fully immerse himself in professional activities in a rapidly changing information reality, and to develop the skills of organizing, implementing and self-monitoring independent cognitive activities. The article is dedicated to the organization of project-based learning as a learning technology aimed at the gradual development of components of educational and undergraduate students' cognitive independence.

Key words: **project activity, project technology, educational and cognitive independence, students, independent work.**

***В.В. Софронова**, преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sivceva-v@mail.ru*
***Л.П. Никулина**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: drusch@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

На данном этапе развития общества знание для человека является источником успеха и определяет ценность личности для социума. Для повышения интеллектуального уровня специалисту необходимо развиваться на протяжении всей жизни. После завершения образовательной деятельности человек должен иметь навыки самообразования, чтобы дальше развиваться и самосовершенствоваться. В связи с этим приоритетными задачами высшего учебного заведения является подготовка компетентного, самостоятельного специалиста, который готов полностью погрузиться в профессиональную деятельность в условиях быстро меняющейся информационной действительности, формирование у него навыков организации, реализации и самоконтроля самостоятельной познавательной деятельности. Данная статья посвящена рассмотрению вопросов организации проектного обучения как технологии, направленной на поэтапное развитие компонентов учебно-познавательной самостоятельности студентов-бакалавров.

Ключевые слова: **проектная деятельность, проектная технология, учебно-познавательная самостоятельность, студенты, самостоятельная работа.**

Решение вопросов самостоятельности и саморазвития будущих специалистов многие исследователи видят в применении проектного обучения. Проектное обучение выступает как «одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъекта учебной деятельности, развития его познавательных потребностей и мотивов» [1, с. 46 – 47].

Развитию проектной технологии способствовали исследования многих ученых, таких как В.Х. Килпатрик, Дж. Дьюи, Э.Л. Торндайк, В П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларина, Д.Г. Левитес, Е.А. Михалкина и др. Проект рассматривается исследователями как метод обучения, содержание обучения, форма организации учебного процесса, особая философия образования и др. В обучении иностранному языку проект определяется как «самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [2, с. 10].

Все множество проектов в основном классифицируется:

– по содержанию (моно- или отдельный проект, мультипроект, то есть проект, состоящий из нескольких монопроектов, мегапроект (масштабный проект)),

– по сфере деятельности (образовательный, научно-технический, культурный и др.),

– по срокам (краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный),

– по виду деятельности (исследовательский, творческий, практико-ориентированный, информационный, игровой),

– по количеству участников (индивидуальный, групповой) [3].

В сфере высшего образования проектная технология используется для выявления у студентов каких-либо склонностей, интересов и уровня самостоятельности для дальнейшего развития и саморазвития способности к целеполаганию и анализу, повышению мотивации обучения, а также для развития творческих способностей.

Технология учебного проектирования как вид продуктивного обучения рассматривается в исследованиях Д.Г. Левитеса. В образовании данный вид обучения реализуется в процессе личностно ориентированного обучения. С точки зрения автора, создание обучающимися «нового продукта» и роль полноценного субъекта учебно-познавательной деятельности предполагает овладение первостепенными компонентами, которыми являются целеполагание и рефлексия [1].

Исследуя проблематику развития самостоятельности как качество личности обучающегося, Г.Л. Ильин также акцентирует внимание на проектном образовании. По мнению исследователя, «этот тип образования изначально предполагает получение нового знания, нового решения в процессе образования, что коренным образом меняет социальную функцию образования – образование перестает только транслировать знание и начинает его производить» [4, с. 12].

Г.Л. Ильин в своей работе перечислил отличия между проектным и традиционным образованием, которое в полной мере описывает проблему традиционного способа обучения и отвечает на вопросы, связанные с данной проблемой. Автор считает, что при проектном обучении теряется «влияние» преподавателя перед группой обучающихся. Например, студент становится единственным субъектом в процессе проектного обучения, так как он самостоятельно находит и обрабатывает информацию и сам выделяет нужное, исходя из цели и задач проекта. Преподаватель в данном случае выступает в роли ориентира. Студенты в проектном образовании усваивают знания, которые недоступны в готовом, упорядоченном виде. При этом автор отметил, что знания, полученные в ходе создания проекта, могут отличаться случайным, несистематизированным, противоречивым характером. Студенты могут неполностью усвоить весь объем знаний. Задачей преподавателя является контролирование, упорядочивание и проверка знаний. В проектном обучении студент сам создает свой проект из многообразия вариантов понятий и знаний, без чьей-либо помощи, исключая готовую информацию и знания [4].

По мнению отдельных исследователей, целью проектного обучения является повышение уверенности каждого участника проекта путем предоставления возможности воспринимать себя в качестве умелой и компетентной личности, что способствует развитию позитивного образа себя и других, осознанной самооценке. Проектное обучение содействует развитию социальных навыков: коммуникабельности, умения работать в команде, взаимодействовать с собеседником, а также «предоставляет возможности развития критического мышления учащегося, умения искать путь решения поставленной задачи» [5, с. 54].

Отмечается, что в процессе проектной деятельности обучающиеся могут встретить объективные трудности: при определении первостепенной цели и задачи; при рассмотрении оптимального пути решения конкретной проблемы, если есть другие пути решения; при выборке и его аргументации; при рассмотрении предполагаемых результатов данного выбора; при самостоятельных действиях в процессе исследования; при коррекции деятельности с учетом промежуточных результатов или при сравнении полученного с требуемым; при анализе и оценивании процесса и результата деятельности проектирования.

Целью исследования являлась разработка, теоретическое обоснование и апробирование модели развития учебно-познавательной самостоятельности студентов на основе проектной деятельности. Исследование проводилось на базе Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ имени М.К. Аммосова. В ходе исследования был проведен анализ проблемы учебно-познавательной самостоятельности студентов в психолого-педагогической литературе, изучено понятие и содержание проектной деятельности как условие развития учебно-познавательной самостоятельности студентов, определены критерии и уровни развития учебно-познавательной самостоятельности студентов, а также обоснованы и экспериментально проверены условия организации проектной деятельности с целью развития учебно-познавательной самостоятельности студентов.

Проектная деятельность способствует развитию учебно-познавательной самостоятельности студентов-бакалавров, если соблюдены следующие условия: поэтапное развитие компонентов учебно-познавательной самостоятельности, организация совместной деятельности студентов, сопровождение и стимулирование студентов в ходе работы над проектом.

Эффективность проектного обучения для развития учебно-познавательной самостоятельности оценивается по каждому компоненту (мотивационно-целевой, организационно-ориентационный, содержательно-интеллектуальный, операционно-практический и оценочный), которому соответствуют определенные умения, (мотивационные, организационные, интеллектуальные, практические и характерологические), развивающиеся на определенных этапах (целеполагание, определение проблемы, выполнение проекта, защита и оценка) проектной деятельности.

Для изучения уровня развития учебно-познавательной самостоятельности студентов были использованы различные методы: анкетирование, групповое и индивидуальное тестирование, групповая и индивидуальная беседа и наблюдение. Они позволили выявить, что мотивационно-целевой (56,4%), организационно-ориентированный (61,1%) и оценочный (75,2%) компоненты учебно-познавательной самостоятельности находятся у большинства студентов на низком уровне, а содержательно-интеллектуальный (70,5%) и операционно-практический компоненты (51,7%) – на среднем уровне, стремление овладеть профессиональными знаниями и навыками низкая.

В ходе исследования методом наблюдения было определено, что большинство студентов группы не имеют мотивации к научно-исследовательской работе, у них наблюдается нежелание включаться в научно-исследовательскую деятельность, отсутствует инициатива при выполнении заданий научно-исследовательского характера. Студенты не планируют дальше осваивать изучаемый иностранный язык, что в целом указывает на низкий уровень учебно-познавательной самостоятельности.

Для эффективной организации проектной деятельности, которая обеспечит развитие учебно-познавательной самостоятельности, необходимо систематизированное определение плана действия. При организации проектной деятельности, которая способствует развитию учебно-познавательной самостоятельности, мы опирались на «пошаговый план реализации организованной проектной деятельности», приведенный Е.В. Михалкиной. Исследователь выделяет следующие этапы: целеполагание, определение проблемы, планирование и выбор средств достижения цели, поиск и обработка информации, ее анализ и синтез, оценка полученных результатов и выводов [6, с. 22].

Для эффективной организации работы была создана схема проектной деятельности, которая представлена в табл. 1. На каждом этапе работы определена цель, которая направлена на повышение уровня определенного компонента учебно-познавательной самостоятельности; критерии, представляющие собой определенные умения, которые выступают в качестве показателей развития компонентов; а также планируемый результат каждого этапа.

Данная поэтапная схема организации проектной деятельности способствует упорядоченному и поэтапному представлению о предстоящей проектной деятельности. Изучение данной схемы студентами способствует повышению мотивации к предстоящей деятельности и служит для эффективной ориентации студентов.

Перед началом работы была создана команда на период реализации данного проекта. Состав и роли членов команды выбиралась студентами под руководством руководителя проекта – преподавателя. Роль руководителя проекта заключается в организации, наблюдении, помощи в определении цели, задач, формулировке гипотез, определении методов исследования и путей решения конкретных проблем и т.д. Также путем голосования был выбран организатор проекта – это староста группы.

На первом этапе деятельности студентам была предоставлена возможность выбора темы, что способствует их мотивации. Круг тем проектов и возможность их исполнения был определен условиями обучения во внеязыковой среде, когда источниками получения информации являются печатные материалы, Интернет.

В соответствии с программой дисциплины «Основной язык» в третьем семестре обучения студенты изучают разделы «Развлечения», «Здоровье», «Языки», «Профессия», «Клиенты и работа мечты». Учитывая эти разделы и их подразделы, был создан примерный список тем: «Исторические параллели в фильме «Star Wars»», «Описание исторической личности». Сравнительный анализ (Россия, Германия)», «Телевизионные программы. Самая просматриваемая программа в России и в Германии», «Здоровье», «Партнерство и сотрудничество России и Германии», «Принципы и основы страховой медицины», «Университетские веб-сайты России и Германии. Сравнительный анализ», «Профессиональная рабочая стажировка. Бизнес-идея. Резюме», «Клиенты. Создание услуги и анализ клиентуры (в социальных сетях)», «Квартира мечты. Видеорепортаж с квартир».

Основными критериями при выборе темы и типа проекта были личные интересы и уровень развития студентов. В соответствии с изучаемой областью студентов была выбрана тема «Университетские веб-сайты России и Германии». Студенты на тот момент изучали веб-материалы и по другим дисциплинам.

На первом этапе было проведено собрание со студентами, где были определены объект, предмет, цель и задачи, конкретизирована проблема и ее актуальность, обозначена гипотеза исследования, студенты настроились на проектную деятельность.

На этапе планирования был сформирован план исследования. Студентам была дана возможность самостоятельно конструировать содержание исследования, которое предполагает расширенный перечень вопросов освященных в параграфах. План проекта был обсужден всеми его участниками, руководитель также внес свои замечания и уточнения. На данном этапе проектной деятельности проявляются организационные умения: планирование, установка критериев самооценки своей деятельности, отбор средств достижения цели. Работа над содержанием проекта послужила организующим началом в работе студентов, помогла систематизировать материал, что в дальнейшем способствовало последовательному его изложению.

Основная часть работы проводилась студентами на этапе выполнения проекта самостоятельно, внеаудиторно, но в процессе работы с информацией студенты взаимодействовали друг с другом. Консультация с руководителем проекта в первое время проходила в аудитории, но последующие консультации – в онлайн-режиме. В ходе консультаций студенты показывали ход работы и исправляли разного рода ошибки, руководитель проекта координировал работу. На данном этапе развиваются интеллектуальные умения: выполнение задач проектной работы, сбор, анализ и обобщение информации, контроль своей работы.

На этапе защиты проекта развиваются практические умения: подготовка доклада, его реализация и использование знаний на практике.

Для оценки деятельности студентов были представлены общие требования к проекту:

1. Актуальность темы проекта.
2. Направленность деятельности участников проекта на развитие учебно-познавательной самостоятельности.
3. Качество выступления, ответы на вопросы.
4. Оформление проектной работы.

Таблица 1

Схема организации проектной деятельности

Этап деятельности	*Цель*	*Критерии*	*Результат*
Целеполагание	Повышение уровня мотивационно-целевого компонента	Мотивационные умения: – определение проблемы; – целеполагание; – самонастройка к деятельности	Образ проекта
Планирование	Повышение уровня организационно-ориентационного компонента	Организационные умения: – планирование; – отбор средств осуществления проектной работы	Конкретный план, распределенные роли команды
Выполнение проекта	Повышение уровня содержательно-интеллектуального компонента	Интеллектуальные умения: – выполнение задач проекта; – сбор, анализ и обобщение информации	Отчет
Защита проекта	Повышение уровня операционно-практического компонента	Практические умения: – использование знаний на практике; – подготовка доклада и ее реализация	Презентация проекта
Оценка	Повышение уровня оценочного компонента	Характерологические умения: – самоанализ хода выполнения работы и результатов; – самооценка	Заключение

Защита проекта прошла в режиме онлайн, через приложение «Skype», включала в себя вступительную речь руководителя проекта, защиту проектов студентами, вопросы и ответы по содержанию проекта, оценку и заключительную речь руководителя.

На последнем этапе проектной деятельности при оценке было учтено выполнение требований. Отмечается, что все требования проекта были выполнены. Оценка производилась по пятибалльной шкале, максимальный балл – 30. Актуальность темы проектной работы «Университетские веб-сайты России и Германии» студенты обусловливают возрастающей заинтересованностью современных университетов в среде повышенной конкуренции в улучшении своих сайтов. Студенты подчеркивают, что именно на университетских сайтах размещена вся нужная информация для сотрудников, абитуриентов, студентов и будущих партнеров.

По плану студенты изучили иноязычные и российские университетские сайты, уточнили понятие и содержание веб-сайтов, их виды и особенности, раскрыли роль веб-сайтов в образовании, провели сравнительный анализ веб-сайтов Северо-Восточного федерального университета и Байройтского университета: их разделы, тексты, версии, функциональные наполнения и дизайн. В завершении исследования студенты представили рекомендации к сайту СВФУ:

– усовершенствовать текст на внутренних сайтах кафедр и исправить логические ошибки, проработать форму подачи информации;

– в оформление добавить иллюстрации, таблицы, схемы для привлечения внимания и выделить важные части в тексте;

– освободить главную страницу от лишних рубрик и колонок и модернизировать дизайн сайта.

Направленность деятельности участников проекта на развитие учебно-познавательной самостоятельности оценивалась, учитывая те умения, которые были проявлены в ходе работы:

1. На этапе целеполагания зафиксированы проявление таких мотивационных умений, как самостоятельное целеполагание и самонастройка к проектной деятельности.

2. На этапе планирования студенты разработали и план работы и установили критерии оценки своей деятельности.

3. На этапе выполнения проекта студенты были способны к выполнению задач проекта, сбору, анализу и обобщению информации (интеллектуальные умения), но не полностью контролировали ход своей работы.

4. На этапе защиты проявлены такие практические умения, как подготовка доклада, его реализация и использование знаний на практике.

5. На этапе оценки студенты были способны к адекватному оцениванию своей работы.

На заключительном этапе эксперимента был проведен итоговый срез, целью которого явилось определение эффективности использования проектной технологии для развития учебно-познавательной самостоятельности студентов. Сопоставительный анализ результатов срезов показал повышение уровня всех компонентов учебно-познавательной самостоятельности. На 13,3% увеличилось количество студентов со средним уровнем и на 20,1% – с высоким, студентов с низким уровнем стало меньше на 35,31%. Самое значительное улучшение произошло по операционно-практическому, оценочному компонентам – на 42,8%, по организационно-ориентационному компоненту – на 40%, на 33,3% стало больше студентов со средним уровнем развития мотивационно-целевого компонента. В ходе проектной деятельности у студентов повысилась мотивация к научно-исследовательской работе, изучению иностранных языков.

Анализ теоретической и методической литературы по организации проектной деятельности, проведённое исследование показали, что развитие компонентов учебно-познавательной самостоятельности в проектной деятельности происходит по этапам. На этапе целеполагания развился мотивационно-целевой компонент, на этапе планирования – организационно-ориентационный, на этапе выполнения проекта – содержательно-интеллектуальный компонент, на этапе защиты – операционно-практический компонент и на этапе оценки – оценочный компонент учебно-познавательной самостоятельности.

Таким образом, проектное обучение является таким видом деятельности, который учит студентов самостоятельно работать с информацией, обобщать и использовать предыдущие знания по другим дисциплинам, развивать самостоятельность, автономность, ответственность, умение планировать и принимать решения.

Библиографический список

1. Ильин Г.Л. *Научно-педагогические школы: проективный подход*: монография. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 1991; № 3: 9 – 15.
3. Круглова О.С. Технология проектного обучения. *Завуч.* 1999; № 6: 91 – 94.
4. Левитес Д.Г. *Образовательные технологии: теория, классификация, обзор, конструирование*. Мурманск: НИЦ «Пазори», 2001.
5. Михалкина Е.А., Никитаева А.Ю., Косолапова Н.А. *Организация проектной работы*: учебное пособие Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016.
6. *Основы проектной деятельности*: учебно-методическое пособие. Составитель И.М. Дудина. Ярославль: ЯрГУ, 2019.

References

1. Il'in G.L. *Nauchno-pedagogicheskie shkoly: proektivnyj podhod*: monografiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999.
2. Zimnyaya I.A., Saharova T.E. Proektnaya metodika obucheniya anglijskomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1991; № 3: 9 – 15.
3. Kruglova O.S. Tehnologiya proektnogo obucheniya. *Zavuch.* 1999; № 6: 91 – 94.
4. Levites D.G. *Obrazovatel'nye tehnologii: teoriya, klassifikaciya, obzor, konstruirovanie*. Murmansk: NIC «Pazori», 2001.
5. Mihalkina E.A., Nikitaeva A.Yu., Kosolapova N.A. *Organizaciya proektnoj raboty*: uchebnoe posobie Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2016.
6. *Osnovy proektnoj deyatel'nosti*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sostavitel' I.M. Dudina. Yaroslavl': YarGU, 2019.

Статья поступила в редакцию 06.11.20

УДК 530.17 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-196-200

***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

TO THE QUESTION OF TECHNICAL ISOMORPHISM OF INERTIAL OBJECTS. The article observes principles of realization of physical analogies of inertial objects. Definitions of such concepts as analogy, a homology, dualism, isomorphism and others are given. The concept of technical isomorphism is entered. Schematic diagrams of four inertial chains of various physical nature are given as an example. Conceptual bases of technical isomorphism which main issue is the lag effect of physical objects are presented. Examples of realization of physical processes for two electric circuits, a heating element of the equipment and a mechanical spring are given. For more complete description of isomorphism characteristics of fields for electric and thermal chains are considered. The developed methods unify the analysis of results of impacts on inertial objects of various physical nature.

Key words: **physical objects, inertial systems, physical analogies, technical isomorphism, elements of an inertial object, energy stores.**

***В.Ф. Суржиков**, канд. техн. наук, доц. ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

К ВОПРОСУ О ТЕХНИЧЕСКОМ ИЗОМОРФИЗМЕ ИНЕРЦИОННЫХ ОБЪЕКТОВ

Данная статья посвящена принципам реализации физических аналогий инерциальных объектов. Даны определения таких понятий, как аналогия, гомология, дуализм, изоморфизм и другие. Введено понятие технического изоморфизма. В качестве примера приведены принципиальные схемы четырех инерциальных цепочек различной физической природы. Представлены понятийные основы технического изоморфизма, основным моментом которого является инерционность физических объектов. Приведены примеры реализации физических процессов для двух электрических схем, нагревательного элемента

аппаратуры и механической пружины. Для более полного описания изоморфизма рассмотрены характеристики полей для электрической и тепловой цепей. Разработанные методы, которые унифицируют анализ результатов воздействий на инерциальные объекты различной физической природы.

Ключевые слова: **физические объекты, инерциальные системы, физические аналогии, технический изоморфизм, элементы инерционного объекта, накопители энергии.**

Важнейшим свойством физических объектов является инерционность, проявляющаяся в запаздывании их реакций на скачкообразные и другие воздействия.

Физическая природа инерционности проявляется в самых различных формах. В радиоэлектронной аппаратуре (РЭА) она отражает накопление и рассасывание зарядов в реактивных элементах (электрическая инерционность), нагрев и охлаждение резистивных элементов (тепловая инерционность) и др.

В объектах неэлектрической природы инерционность присуща сжатию и распрямлению пружины, разгону и торможению подвижных средств, намоканию и высыханию предметов и т.п.

Инерционность может быть незаметной (например, при работе РЭА в нормальном режиме ее тепловая инерционность практически не проявляется), полезной (запаздывание обратных связей в усилителях корректирует их частотные искажения), вредной (при разрушении *pn*-перехода далеко не вся мощность входного воздействия идет на это разрушение).

Теория физических аналогий [1] и опыт научной работы в различных предметных областях показывают, что модели объектов и результатов воздействий на них различной физической природы могут быть идентичны, если инерционности объектов позволяют представить их эквивалентными схемами и дифференциальными уравнениями одной и той же структуры.

Указанные и другие похожести различных объектов открывают возможность объединить их в один класс инерционных объектов и построить для него единую теорию анализа результатов различных воздействий. Это не только унифицирует методы анализа, но и позволяет достижения науки в одной предметной области использовать для аналогичного применения в другой предметной области, что удешевляет стоимость научно-исследовательских работ и сокращает сроки их выполнения.

Разработке такого унифицированного подхода посвящена настоящая статья. Для этого ниже вводится понятие *технического изоморфизма* и разрабатываются теоретические основы изоморфических методов анализа инерционных цепей.

Понятие “технический изоморфизм”

Различными научными школами накоплен большой научно-методический материал, обеспечивающий экономию сил и средств на выполнение научной работы за счет того, что методы, разработанные в рамках некоторой предметной области, могут быть адаптированы для использования в других предметных областях деятельности человека. Наиболее часто используются методы аналогий [2], подобия [3], математического изоморфизма [4], дуальности [5] и др.

Однако постоянное расширение сфер целенаправленной деятельности и спектра научно-исследовательских работ в этих сферах, возрастание количества научно-технических задач и сложности их решения делает такой подход недостаточно эффективным и порождает противоречие между потребностями в таком подходе и его возможностями. Расширение функциональных возможностей такого подхода является предметом исследования настоящей статьи.

Способом достижения цели может служить обобщение и развитие вышеназванных методов на основе объединения их лучших свойств в единый обобщенный метод. Ниже такой метод назван методом обобщенного изоморфизма.

В каждой технической сфере деятельности целесообразно разрабатывать теоретические основы такого изоморфизма. Содержание этих основ можно получить, исследовав определения аналогии, математического изоморфизма, подобия и других понятий. Рассмотрим определения таких понятий [6; 7].

Аналогия – 1) сходство в каком-либо отношении между предметами или явлениями;

2) форма умозаключения, когда на основании сходства двух предметов, явлений в каком-либо отношении делается вывод об их сходстве в других отношениях.

Разновидностью аналогии является используемое в биологии понятие *гомология*.

Гомология – сходство органов, имеющих общий план строения, но выполняющих у разных видов животных или растений неодинаковые функции.

В этих определениях выделим в качестве ключевых слова *сходство* и *форма*.

Дуализм – двойственность, раздвоенность.

Данное понятие используется в теории электро-радиотехнических цепей, а метод дуальности позволяет переносить результаты анализа цепей с емкостными накопителями на анализ цепей с индуктивными накопителями.

Изоморфизм – (мат.) Наличие однозначного отображения двух совокупностей, сохраняющего их структурные свойства; изоморфизм множества с самим собой называется *автоморфизмом.*

В математике понятие *изоморфизм* возникло применительно к конкретным алгебраическим системам (прежде всего к группам) и естественным образом было распространено на другие математические структуры, в том числе на математические модели.

В наших (технических) задачах в самом общем случае математическая модель представляет собой математическую конструкцию, содержащую носитель модели в виде множества системных параметров (параметров элементов объектов воздействия) и множество параметров самого воздействия, и моделирующего отображения, которое на этих множествах осуществляет операции составления элементов модели.

Методы математического изоморфизма разработаны достаточно хорошо, однако их приложения в технических науках, во-первых, далеко не всегда дают положительные результаты, во-вторых, встречают определенные трудности в ограниченном слиянии с другими методами (подобия, аналогий и т.п.).

Гораздо более широкие возможности в достижении вышеуказанной цели открывает раздельное рассмотрение первой и второй частей слова *изоморфизм*.

Изо – (греч. равный, одинаковый). Первая составная часть сложных слов, обозначающая равенство или подобие.

Для решения наших задач потребуется слово *подобие*.

Морфизм – (morfe – форма). Вторая часть сложных слов, обозначающая ‘относящийся к форме’.

Здесь ключевым словом является *форма*.

Форма – вид, тип, устройство, структура, высшее выражение чего-нибудь, обусловленное определенным содержанием. В языкознании это способ выражения грамматических категорий и взаимоотношений слов и предложений речи (формы слова).

Определим входящие в это понятие термины.

Вид – разновидность, тип.

Тип – форма, вид чего-нибудь, обладающие определенными признаками.

Следовательно, *вид* и *тип* – пара синонимов, подобная парам *объект – предмет, способ – метод* и т.п.

Для дальнейшего рассмотрения важно обратить внимание, что вид и тип обладают «определенными признаками».

Устройство – расположение, соотношение частей, конструкция чего-нибудь.

Структура – строение, внутреннее устройство.

Нетрудно видеть, что и эти два слова синонимичны.

Внешнее выражение – наружное, находящееся за пределами чего-нибудь, проявление чего-нибудь, отражающее внутреннее состояние.

Таким образом, понятие *форма* объединяет и внутренние, и внешние свойства объектов.

Подобие – 1) что-нибудь сходное с чем-нибудь другим, содержащее образ, вид чего-нибудь.

2) в геометрии: тождество формы при различии величин.

Слово *форма* является ключевым во втором определении подобия и втором определении аналогии.

Тождество – полное сходство.

Сходство – подобие, соответствие в чем-нибудь с кем-, чем-нибудь.

Сопоставление понятий *подобие* и *сходство* свидетельствует об их синонимичности.

Из проведенного рассмотрения можно получить следующие рекомендации:

– в основу формирования обобщенного подхода к анализу объектов различной физической природы целесообразно положить пару понятий *изо* и *морфизм*;

– дополнить полученное таким образом понятие *изоморфизм* свойствами аналогии, подобия, дуальности, математического изоморфизма;

– новое понятие назвать *обобщенным изоморфизмом*, дав ему следующее определение:

Обобщенный изоморфизм – наличие подобия (сходства двух и более инерционных объектов в каких-либо их формах (понятии, виде, типе, структуре, модели, операции, внешнем выражении и т.п.) и возможности на основании этого наличия делать вывод об их подобии (сходстве) в других отношениях.

Для научно-технических задач обобщенный изоморфизм целесообразно назвать *техническим изоморфизмом*, сохранив в основном определение, приведенное выше:

Технический изоморфизм – наличие подобия (сходства) двух и более инерционных технических объектов в каких-либо их формах (понятии, виде, типе, структуре, модели, операции, внешнем выражении и т.п.) и возможности на основании этого наличия делать вывод об их подобии (сходстве) в других отношениях.

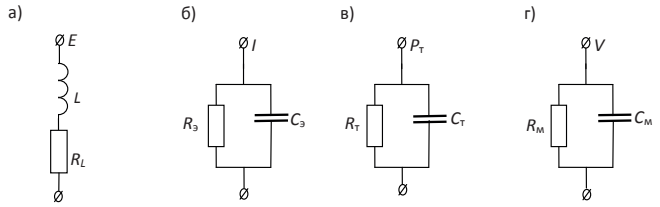


Рис. 1. Принципиальные схемы инерциальных цепочек:
а), б) – электрических; в) – тепловой; г) механической

В качестве примера на рис. 1 приведены принципиальные схемы четырех инерционных цепочек, а именно: двух электрических (рисунки 1а и 1б), тепловой (рис. 1в) и механической (рис. 1г).

Изоморфизм здесь проявляется в том, что каждая цепочка содержит активный и реактивный элементы, от источников напряжения E, тока I, мощность $P_т$ и скорости V соответственно однотипно воспринимает их воздействия и формирует реакции на них в виде тока через индуктивность в первой из них, напряжения на конденсаторе во второй, температуры в третьей и изменения длины пружины в четвертой.

Технический автоморфизм – наличие подобия (сходства) у инерционных объектов одной физической природы (электрической, механической, тепловой и др.).

Электрический автоморфизм как частный случай технического изоморфизма иллюстрируют дуальные объекты, представленные на рис. 1а и 1б.

При этом рассмотрение технических объектов необязательно требует от каждого из них подобия (сходства) по всем перечисленным типам формы. Например, необязательно делать одинаковыми эквивалентные схемы объектов, если не требуется единого подхода к их изучению по всем видам подобия. И даже невозможность обеспечить некоторые виды подобия, не имеющие значения для решаемой задачи, не должна быть препятствием к использованию технического изоморфизма. Это означает, что технический изоморфизм обладает свойством синонимичности.

Конкретный набор видов подобия определяется условиями решаемых задач.

Применение метода технического изоморфизма в анализе разнообразных технических объектов требует разработки теоретических основ этого анализа. Перечень таких основ может быть сформирован исходя из определения технического изоморфизма. Делать это целесообразно в каждой предметной области.

Объектами нашего рассмотрения являются инерционные цепи и системы. Поэтому основы изоморфического анализа этих объектов вытекают из форм подобия, названных в определении технического изоморфизма. Из них наиболее часто употребляемыми и потому наиболее важными, на наш взгляд, являются понятийные основы.

К вопросу о понятийном аппарате

Понятийные основы технического изоморфизма представляют собой понятийный аппарат [8], с помощью которого обеспечивается:

1) переход от форм одной предметной области к аналогичным формам другой предметной области;

2) разработка других изоморфических основ;

3) общение специалистов областей, объединяемых техническим изоморфизмом.

Понятийные основы для этого должны дать ответы на ряд взаимосвязанных вопросов. Сформулируем эти вопросы.

1. Каким требованиям должен удовлетворять выбор адекватных воздействий?

2. Какие процессы в объектах порождают эти воздействия?

3. Как применить метод технического изоморфизма, в том числе как использовать научные достижения одной предметной области для исследования в другой предметной области?

4. Какие свойства объектов должны участвовать в изоморфических процедурах?

5. Как установить, что два разнородных технических объекта изоморфны?

6. Как искать и формировать однотипные свойства объектов в разных предметных областях?

С расширением областей применения технического изоморфизма этот перечень вопросов будет возрастать, что вызовет естественное совершенствование понятийных основ.

Основным моментом в формировании понятийных и других основ технического изоморфизма является инерционность рассматриваемых объектов. Именно с описания инерционности начинается разработка этих основ.

В объект от источника воздействия поступает поток зарядов, имеющий определенную скорость. Инерционность объекта порождает искажения амплитудных и частотно-временных параметров воздействия.

Графическое моделирование инерциального объекта оперирует с его тремя идеализированными элементами, включение которых определенным образом помогает обеспечить унификацию математических объектов изоморфных объектов.

Эти элементы заимствованы из радиоэлектроники и отражают основные свойства любых инерциальных объектов. Инерциальные свойства объекта накапливать заряд выражается емкостью C (конденсатором), а инерциальное свойство задерживать нарастание скорости потока зарядов – индуктивностью L. Свойство объекта терять часть потока зарядов на преобразование одного вида энергии в энергию другого вида – сопротивлением R (резистором).

Идеализация элементов состоит в том, что в каждом элементе отсутствуют свойства двух других элементов (табл. 1).

Особенностью формирования понятийных основ является корреляция их главных аспектов. Поэтому базой такого формирования служат взаимосвязи воздействий на порождаемые ими процессы накопления и реакции (различные воздействия – различные процессы) и взаимосвязанные требования технического изоморфизма. Покажем основные моменты этого формирования.

При известных воздействиях выбор процессов накопления и реакции должен обеспечить одинаковость их операционно-математических моделей.

Таблица 1

Функции элементов инерциального объекта

Процесс	Элемент эквивалентной схемы		
	Емкость C	Индуктивность L	Сопротивление R
Накопление зарядов	+	-	-
Препятствие потоку зарядов	-	+	-
Потери потока зарядов	-	-	+

Например, в теплотехнике при мощностном воздействии изучается пара процессов НАКОПЛЕНИЕ ЭНЕРГИИ – РОСТ ТЕМПЕРАТУРЫ. Казалось бы, в изоморфной электрической цепи должна изучаться пара НАКОПЛЕНИЕ ЭНЕРГИИ – РОСТ НАПРЯЖЕНИЯ. Однако в этом случае энергия пропорциональна квадрату напряжения, из-за чего становятся различными дифференциальные уравнения для энергии и напряжения, что противоречит требованию электротеплового изоморфизма. Это противоречие устраняется выбором пары ЗАРЯД – НАПРЯЖЕНИЕ.

Особенно сложно выбирать пару процессов, когда для анализа инерционной цепи технический изоморфизм применяется впервые.

2. Аналогичная ситуация возникает при выборе типов воздействий: пара воздействий в изоморфных цепях должна обеспечить идентичность пары процессов. Здесь также есть свои тонкости. Например, индуктивные и емкостные инерционные цепи имеют одинаковую физическую природу, но для их изоморфности в первой из них воздействие должно быть напряжением, а во второй – ток.

3. Типы элементов цепочки выбираются исходя из того, что в них накапливается и какой полезный эффект требуется от накопления. Накопителем магнитного заряда является индуктивность, накопителем электрического заряда, тепловой энергии, механического сокращения пружины – емкость (конденсатор). При этом разная физическая природа цепочек обусловливает различную размерность параметров накопителей.

Для выделения потерь входного воздействия чаще всего используется сопротивление (электрическое, тепловое, механическое и т.п.).

Параметры элементов цепочки определяют ее постоянную времени.

4. Вариант объединения элементарных цепочек в инерционную цепь определяется тем, какой закон Кирхгофа требуется выполнить, и может быть обеспечен в решаемой задаче. Для узловых токов используется параллельное объединение цепочек, а для контурных зарядов, напряжений и т.п. – их последовательное соединение.

Примечание: применение закона Кирхгофа для напряжений в таких случаях бывает корректным, если исследуемый контур замкнут. В литературе это условие соблюдается не всегда, но рассмотрение суммы зарядов, напряжений, температур и т.п. остается корректным.

Примеры реализации описанных процедур для четырех физических объектов (двух электрических, нагреваемого элемента аппаратуры и механической пружины) приведены в табл. 2.

Для более полного вербального описания изоморфизма его понятийные основы дополняются новыми элементами.

Так, например, для характеристики полей, возникающих в инерционных цепях, вводятся понятия градиента, плотности, эквипотенциальности, а для обеспечения физического толкования процессов накопления и реакций – размерности

Таблица 2

Основные понятийные представления о техническом изоморфизме

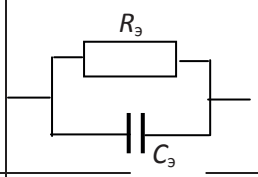
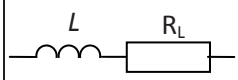
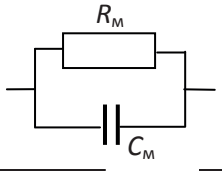
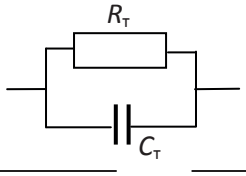
Сфера	Электрическая	Электрическая	Механическая	Тепловая
Цепочка				
Воздействие	Ток I	Напряжение U	Скорость V	Тепловая мощность $P_т$
Накапливаемая величина	Электрический заряд Q	Магнитный заряд $Ф$	Сила упругости $F_у$	Тепловая энергия $W_т$
Эффект воздействия	Напряжение на конденсаторе U_c	Ток в катушке I_L	Изменение длины пружины Δl	Температура нагрева T
Накопитель	Конденсатор $C_э$	Индуктивность L	$C_м = \frac{1}{k}$ где k – жесткость	Теплоемкость $C_т$
Сопротивление	Электрическое $R_э$	Электрическое R_L	$R_м = \sigma$, где σ – коэффициент трения	Тепловое $R_т$
Постоянная времени	$\tau_э = R_э C_э$	$\tau_{МАГ} = \frac{L}{R_L}$	$\tau_м = R_м C_м$	$\tau_т = R_т C_т$
Закон Кирхгофа	Для контуров зарядов и напряжений	Для узловых токов	Для контурных сил упругости и Δl	Для контурных энергий и температур
Вариант включения в цепь	Последовательное	Параллельное	Последовательное	Последовательное

Таблица 3

Изоморфность электрических и тепловых понятий

Линейная электрическая цепь с генератором тока			Линейная тепловая цепь с генератором мощности		
Электрическое понятие	Обозначение	Единица измерения	Тепловое понятие	Обозначение	Единица измерения
Электрический заряд	Q	Кл	Тепловая энергия	W_T	Дж
Электрический ток	I	$A = \frac{Кл}{с}$	Тепловой поток (мощность)	R_T	Вт
Плотность тока	$J_э = \frac{I}{S}$	$\frac{A}{м^2}$	Плотность потока мощности	$J_T = \frac{R_T}{S}$	$\frac{Вт}{м^2}$
Потенциал	U	$В$	Температура	T	$°C$
Градиент потенциала	$\mathrm{grad}U$	$\frac{В}{м}$	Градиент температуры	$\mathrm{grad}T$	$\frac{°C}{м}$
Эквипотенциальная поверхность	$U=const$	$В$	Изотерма	$T=const$	$°C$
Число эквипотенциальных поверхностей	$N_э$	-	Число изотерм	N_T	-
Электрическое сопротивление	$R_э$	Ом	Тепловое сопротивление	$R_т$	$\frac{°C}{Вт}$
Электрическая емкость	$C_э$	$Ф = \frac{Кл}{В}$	Теплоемкость	$C_т$	$\frac{Дж}{°C}$
Электрическая постоянная времени	$\tau_э$	$с$	Тепловая постоянная времени	$\tau_т$	$с$
Закон Кирхгофа для напряжения контура из $N_э$ элементов	$U_\Sigma == \sum_{I}^{N_э} U_i$	$В$	Закон Кирхгофа для температуры контура из $N_т$ элементов	$T_\Sigma == \sum_{I}^{N_T} T_i$	$°C$

характеризующих их величин. Пример такой детализации для электротеплового изоморфизма приведен в табл. 3.

Структуру инерционных объектов представляют их структурные, принципиальные и функциональные схемы. Обобщающей эти виды схем является эквивалентная схема. Для технического изоморфизма наибольший интерес представляют именно эквивалентные схемы, поскольку они могут быть получены целенаправленным преобразованием других схем, что в наибольшей степени адекватно потребностям изоморфического анализа объектов.

Таким образом, в работе сформировано понятие *технического изоморфизма,* обобщившее известные понятия аналогий, подобия, математического изоморфизма, дуальности, сходства и т.п. и давшее название одноименным методам анализа.

Изоморфические методы унифицируют анализ результатов воздействий на инерционные объекты и тем самым обеспечивают не только разработку новых подходов в этой области, но и возможность переносить изоморфические ситуации из одной области науки в другую.

Библиографический список

1. Тугов Н.М., Глебов Б.А., Чарыков Н.А. *Полупроводниковые приборы*: учебник для вузов. Под редакцией В.А. Лабунцева. Москва: Энергоатомиздат, 1990.
2. *Справочник конструктора РЭА: Общие принципы конструирования*. Под редакцией Р.Г. Варламова. Москва: Советское радио, 1980.
3. Дульнев Г.Н. *Тепло- и массообмен в радиоэлектронной аппаратуре*: учебник для вузов по специальности «Конструирование и производство радиоаппаратуры». Москва: Высшая школа, 1984.
4. Гелль П.П., Иванов-Есипов Н.К. *Конструирование и микроминиаторизация радиоэлектронной аппаратуры*: учебник для вузов. Ленинград: Энергоатомиздат, 1984.
5. *Словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1989.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Около 10 0000 слов, терминов и фразеологических выражений. Москва: Мир и образование, 2020.
7. Дульнев Г.Н., Тарновский Н.Н. *Тепловые режимы электронной аппаратуры*. Ленинград: Энергия, 1971.

References

1. Tugov N.M., Glebov B.A., Charykov N.A. *Poluprovodnikovye pribory*: uchebnik dlya vuzov. Pod redakciej V.A. Labunceva. Moskva: `Energoatomizdat, 1990.
2. *Spravochnik konstruktora R`EA: Obschie principy konstruirovaniya*. Pod redakciej R.G. Varlamova. Moskva: Sovetskoe radio, 1980.
3. Dul'nev G.N. *Teplo- i massoobmen v radio`elektronnoj apparature*: uchebnik dlya vuzov po special'nosti «Konstruirovanie i proizvodstvo radioapparatury». Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
4. Gell' P.P., Ivanov-Esipov N.K. *Konstruirovanie i mikrominiatorizaciya radio`elektronnoj apparatury*: uchebnik dlya vuzov. Leningrad: `Energoatomizdat, 1984.
5. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Okolo 10 0000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: Mir i obrazovanie, 2020.
7. Dul'nev G.N., Tarnovskij N.N. *Teplovye rezhimy `elektronnoj apparatury*. Leningrad: `Energiya, 1971.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-200-202

Aikina L.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of the Department of Academic Choir, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru*

Afanasiev A.M., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: afanasev5570@mail.ru*

Nikishina Yu.V., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: yulya.nikishina@bk.ru*

THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE CONDUCTOR-CHOIRMASTERS IN A UNIVERSITY OF CULTURE. The article provides a brief overview of the concept of "readiness for professional activity" based on the analysis of research by Russian scientists; substantiates the need for purposeful work to form the readiness of future conductors-choirmasters for professional activities in the process of training in a higher education institution, shows the possibilities of its formation in the process of studying the disciplines of the conductor-choir set of disciplines. The work is based on an integrated approach which is focused on the interaction of various types of activities in the process of vocational training, individualization of the educational strategy, inclusion of the disciplines in the curriculum that increase the competitiveness of the graduate in accordance with modern requirements.

Key words: **conducting, disciplines of conducting and choir, academic choir, professional activity, readiness for professional activity.**

Л.П. Айкина, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. академического хора Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru*

А.М. Афанасьев*, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: afanasev5570@mail.ru*

Ю.В. Никишина, *преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: yulya.nikishina@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

В статье дается краткий обзор сущности понятия «готовность к профессиональной деятельности» на основе анализа исследований отечественных ученых; обосновывается необходимость проведения целенаправленной работы по формированию готовности будущих дирижеров-хормейстеров к профессиональной деятельности в процессе обучения в учреждении высшего образования, показаны возможности ее формирования в процессе изучения дисциплин дирижерско-хорового цикла. В основу этой работы положен комплексный подход, основанный на взаимодействии различных видов деятельности в процессе профессиональной подготовки, индивидуализации образовательной стратегии, включении в учебный план дисциплин, повышающих конкурентоспособность выпускника в соответствии с современными требованиями.

Ключевые слова: **дирижирование, дисциплины дирижерско-хорового цикла, академический хор, профессиональная деятельность, готовность к профессиональной деятельности.**

Значимые изменения в экономической и социальной жизни нашей страны, происходящие в настоящее время, вызывают коренные изменения в характере, содержании высшего образования, требуют переосмысления содержания, форм и методов воспитания и обучения. Заметно обострилась необходимость ориентации на «свободное развитие человека», воспитание творческой инициативы, самостоятельности. Особый интерес представляет важность формирования у будущих специалистов готовности к творческому труду, мобильности, конкурентоспособности, очевидным стал поворот всей системы образования в сторону развития индивидуальности, свободы самореализации личности.

Целью образовательной политики на современном этапе становится создание такой образовательной среды, которая благоприятствовала бы развитию творческого потенциала обучающихся, формированию их готовности к будущей профессиональной деятельности.

В научной литературе, посвященной анализу сущности понятия «готовность к профессиональной деятельности», акцент делается на таких аспектах, как сформированность «у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники» [1, с. 34], индивидуальных качеств, позволяющих обеспечить достаточную эффективность профессиональной деятельности [2], эмоциональной устойчивости и способности к мобилизации сил [3] и др.

По мнению Л.М. Бубновой, готовность к профессиональной деятельности с позиций педагогики следует рассматривать «как сложное личностное образо-

вание, включающее в себя способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать» [4, с. 13].

С позиций нашего исследования интересной представляется позиция Л.Г. Семушиной, понимающей готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние личности, подразумевающее наличие осознанного отношения субъекта к своим профессиональным целям, наличие способности анализировать и оценивать существующие обстоятельства, определять наиболее эффективные способы действия, предусматривать усилия (мотивационные, волевые, интеллектуальные), достаточные для достижения результатов [5].

По мнению Л.А. Даринской, «главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, т.е. профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности» [6, с. 343]. Как считает К.М. Дурай-Новакова, готовность к профессиональной деятельности является главной целью формирования будущего специалиста в высшем образовательной учреждении, обеспечивающей эффективность самореализации личности [7, с. 11]. Это позволяет говорить о том, что в процессе получения образования обучающиеся приобретают фундамент их последующей трудовой деятельности, выражающийся в готовности к ней.

Таким образом, период обучения в учреждении высшего образования служит обязательным звеном формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов, в том числе дирижеров-хормейстеров.

В настоящее время система художественного образования наделяет музыкальное искусство ролью полифункционального явления, характеризующейся значимыми личностно развивающими возможностями. Базируясь на художественно-коммуникативной компоненте, музыка выступает как средство межличностного общения, «с помощью которого организуются межличностные контакты участников художественной коммуникации» [8, с. 3]. Это позволяет определить профессиональную деятельность хормейстера как «специфический вид художественной коммуникации, а дирижер выступает как центральное коммуникативное звено между музыкальным произведением, его исполнителями и слушателями» [8, с. 3].

В трудах основоположников дирижерско-хоровой педагогики (С.А. Казачков, И.А. Мусин и др.) отчетливо прослеживается мысль о том, результативность деятельности в сфере музыкального исполнительства во многом детерминируется сформированностью у хормейстера-руководителя не только узкопрофессиональных компетенций, коммуникативных и управленческих навыков и умений. Реализация разного рода коммуникативных задач требует от хормейстера не только дирижерско-исполнительской техники как таковой, но и специфичных коммуникативных, управленческих, педагогических умений, способности увлечь исполнителей собственным творческим замыслом.

Это обстоятельство диктует необходимость ориентации всей системы профессионального обучения хорового дирижера в учреждении высшего образования на формирование его готовности к разносторонней творческой, художественно-коммуникативной, управленческой профессиональной деятельности.

Тем не менее практика показывает, что именно в обозначенном разрезе профессиональной подготовки будущие руководители хоровых коллективов часто сталкиваются со сложностями, наиболее значимыми из которых является отсутствие в достаточной степени осознания молодыми хормейстерами сущности и значимости управленческого аспекта профессиональной деятельности, недостаточное оснащение молодых специалистов знаниями в области художественно-коммуникативной деятельности в творческом коллективе.

В ряде работ, посвященных профессиональной деятельности хормейстера, в определенной степени рассматриваются те или иные стороны формирования у дирижера-хормейстера готовности к профессиональной, в том числе специфической для дирижерской профессии, художественно-коммуникативной деятельности (В.Л. Живов и др.). Тем не менее основное внимание авторов этих трудов направлено на дирижерско-исполнительскую технику. Это обстоятельство позволяет говорить об отсутствии должного внимания к комплексному профессиональному становлению дирижера в процессе обучения дирижеров в условиях высшего образовательного учреждения. Таким образом, на первый план выходит задача комплексной подготовки студентов в рамках организации учебного процесса, позволяющей обеспечить только разностороннюю музыкально-исполнительскую деятельность будущего специалиста, наполнив содержание обучения соответствующими развивающими компонентами.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.05 Дирижирование позволяет сформировать вариативную часть учебного плана на основе междисциплинарного подхода как с учетом современных потребностей рынка труда, так и индивидуальных потребностей студентов, уровня их довузовской подготовки. В целом профессиональная подготовка дирижера осуществляется в рамках цикла специальных дисциплин, важнейшим из которых является «Дирижирование». Существенным моментом в решении учебных задач в рамках освоения данной дисциплины является комплексный подход к обучению. Так, занятие в классе дирижирования должно включать ряд довольно разнообразных видов деятельности. Первым из них является освоение обучающимся хорового сочинения на фортепиано, что предполагает развитие навыков игры на музыкальном инструменте. Не менее важным видом деятельности обучающегося на уроках дирижирования является последовательное интонирование хоровых партий изучаемой музыки, при этом серьезное внимание должно быть уделено вопросам формирования певческой культуры, так как хоровое исполнительство по своей природе – певческое искусство, и руководитель хора для его участников – учитель вокала: «…хормейстер должен хорошо знать и чувствовать певческий процесс, сам владеть голосом, быть в певческой форме, постоянно совершенствовать свое вокальное мастерство» [9, с. 42]. Поэтому дирижеру, кроме глубокого знания музыки и ее законов, необходимо обладать знаниями в области анатомии певческого аппарата, физиологии, психологии, педагогики и т.д.

Нельзя оставить без внимания такой вид работы на уроках дирижирования, как проведение всестороннего анализа партитуры (историко-стилистического, музыкально-теоретического, вокально-хорового, исполнительского). Этот вид деятельности проводится как в устной форме, так и в виде письменной работы, носящей характер научного исследования.

Основной компонент занятий – мануальное освоение музыкальных произведений, т.е. собственно дирижирование произведения. Программой предусматривается овладение студентами техникой дирижирования в такой мере, которая позволила бы будущему специалисту квалифицированно вести с хором репетиционную работу и выступать с ним на концертах в качестве дирижера. Итогом обучения в классе дирижирования является концертное выступление студента в качестве дирижера учебного хора в рамках проведения государственной итоговой аттестации. Таким образом, при грамотном применении комплексного подхода на занятиях по дирижированию эта учебная дисциплина может стать настоящей творческой школой педагога-музыканта, базой для эффективного профессионального формирования и развития обучающихся музыкальных учебных заведений.

Для полного успеха в профессиональной деятельности будущего дирижера недостаточно только знания музыкальных основ, таких как, например, дирижирования и постановки голоса. Современные образовательные стандарты дают возможность введения в учебный план, помимо дисциплин обязательной части, дисциплины раздела, сформированного участниками образовательных отношений (вариативной части). Это дает возможность предусмотреть региональные особенности профессиональной деятельности, учесть запросы, предъявляемые к выпускнику потенциальными работодателями, сформировать индивидуальную траекторию обучения.

Так, оснащение будущего дирижера необходимыми организаторскими и коммуникативными качествами может быть с успехом решено включением в учебный план специального курса, например, такого как «Основы коммуникативной деятельности хормейстера». Как показывает практика, этим качествам в недостаточном объеме уделяется внимание на уроках дирижирования и постановки голоса. Информация, которая выдается студенту в процессе изучения спецкурса, очень важна и интересна, она играет большую роль в профессиональной деятельности будущего дирижера-хормейстера. Именно в процессе изучения дисциплины «Основы коммуникативной деятельности хормейстера» у студента есть возможность освоить не только теоретический материал, но и апробировать полученные знания на практических занятиях, тренингах, определить уровень развития своих коммуникативных и организаторских навыков в процессе тестирования. Освоив во время лекционных занятий необходимый объем теоретических знаний, включая основные аспекты из области художественно-коммуникативной деятельности хормейстера, обучающиеся имеют возможность закрепить их на практических занятиях. Очень важным моментом является введение в курс элементов практической психологии, к которым можно отнести значимые в профессии дирижера анализ различных художественно-педагогических ситуаций, методы саморегуляции, рефлексии, понимание механизмов межличностной коммуникации в творческом коллективе. Практическая часть представляет собой ряд тренингов, упражнений, деловых игр, моделирование различных ситуаций, отвечающих специфике будущей деятельности педагога-хормейстера.

На наш взгляд, значимым с позиций формирования готовности к профессиональной деятельности является такое построение занятий, которое способствовало бы развитию самостоятельности в освоении новых знаний и умений, формированию аналитических навыков, способности убедительно доносить до участников творческого коллектива свою точку зрения.

Не меньшее внимание следует уделять тестовым методикам, где одни тесты помогают определить организаторские способности и коммуникативные качества личности, другие направлены на оценку эмоционально-волевых компонентов в определенных социальных ситуациях. С их помощью выявляется степень сформированности значимых в профессии дирижера – руководителя коллектива личностных качеств (коммуникативных, организаторских), определяются возможные направления их развития.

К дисциплинам, повышающим конкурентоспособность будущего дирижера на рынке труда, относится дисциплина «Основы звукорежиссуры», в процессе которой обучающиеся оснащаются знаниями в области основных принципов акустики, в том числе концертной; изучают звук как физическое явление; у обучающихся формируются навыки владения различными видами звукового

оборудования: аналогового, цифрового, реального и виртуального. По результатам освоения дисциплины обучающиеся должны быть способны осознанно использовать в работе современные технические средства, уметь осуществить звукорежиссерский анализ исполняемого художественного произведения. На практических занятиях обучающиеся овладевают практическими навыками звукорежиссуры, создания аранжировок, знакомятся с основными акустическими технологиями, используемыми в подготовке к сценическому воплощению музыкально-сценических номеров, учатся учитывать в работе те или иные акустические условия концертных площадок различного типа.

Довольно актуальным компонентом подготовки современного специалиста является изучение дисциплины «Менеджмент в сфере культуры и искусства», позволяющей оснастить выпускников знаниями технологий управления учреждениями культуры и искусства, навыками разработки и принятия самостоятельных ответственных и нестандартных решений в различных ситуациях, связанных с осуществлением профессиональных функций. В круг задач дисциплины входят: ознакомление обучающихся с теорией социально-культурного менеджмента, рассмотрение важнейших вопросов методологии управления, особенностей технологии планирования, программирования, осуществления контроля за результатами деятельности, особенностей управления инновационными процессами в современных условиях, основных направлений и технологий управления трудовыми ресурсами.

Важнейшим средством решения проблемы формирования выпускника вуза как профессионала служит практика, представляющая собой сложный, многосторонний, комплексный процесс, позволяющий адаптировать студентов к реалиям будущей профессиональной деятельности, создать условия для практического применения их знаний, развивать приобретенные за период обучения в вузе навыки и умения.

Чередование тех или иных видов практики должно быть организовано в систему, предполагающую постепенное усложнение образовательных задач, обусловленное индивидуальной образовательной траекторией профессиональной подготовки, целями и задачами, стоящими перед обучающимися на том или ином этапе. Прежде чем приступить к самостоятельной профессиональной деятельности, студент должен познакомиться с опытом работы хормейстеров и педагогов того учебного заведения, где ему предстоит проходить практику, приобрести навыки анализа. Для этого в содержание практики включены наблюдение и анализ педагогического процесса в хоровых коллективах и учебных заведениях (учебная практика).

При прохождении активной (учебно-производственной) практики в хоровых коллективах студенту необходимо приобрести следующие умения:

– определять конкретные учебно-воспитательные задачи, учитывая общее направление учебно-воспитательной работы в коллективе и принимая во внимание уровень подготовки коллектива, его социально-психологические особенности и индивидуальные особенности учащихся;

– подбирать репертуар в соответствии с задачами, стоящими в данный момент перед коллективом, и его исполнительскими возможностями;

– осуществлять текущее и перспективное планирование учебно-педагогической работы;

– наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу в хоровом коллективе;

– подготавливать и проводить публичные исполнения хором отдельных произведений и концертных программ.

Педагогическая практика требует от студентов высокого уровня общей психологической культуры, развитых коммуникативных навыков, знания конкретных методик вокально-хоровой работы, владения дирижерской техникой, развитых вокальных способностей; она является одной из ведущих форм проверки готовности будущего хормейстера к профессиональной деятельности. Линию формирования профессиональных умений и навыков продолжает производственная практика. Являясь одним из наиболее сложных и поликомпонентных видов учебной деятельности обучающихся, педагогическая практика обладает большими возможностями для оснащения будущих преподавателей основами методической грамотности, что подразумевает как наличие сформированных педагогических умений и навыков, так и активного запаса знаний в области преподаваемой дисциплины, а также сформированных личностных качества.

В процессе прохождения практики студенты учатся использовать необходимые и достаточные вербальные и невербальные элементы общения;

- оценивать уровень музыкальной подготовки учащихся в каждый данный момент обучения;
- доходчиво, четко и ясно объяснять и вводить новые термины и понятия в речь, доступность которых для учащихся гарантируется их общей музыкальной подготовкой;
- методически правильно анализировать и критически оценивать учебный материал, пособия, средства обучения и пр.;
- прогнозировать возможные недостатки вокально-хоровой звучности и уметь корректировать их по ходу исполнения музыкального произведения;
- учитывать конкретные условия обучения;
- находить оптимальные решения в различных педагогических ситуациях.

Развитие навыков анализа собственной деятельности будет способствовать мотивации к самообразованию и дальнейшему профессиональному росту, что является весьма важным качеством современного специалиста. Формированию этого качества необходимо уделять должное внимание в процессе прохождения преддипломной практики, завершающего этапа прохождения системы практик. На этом этапе происходит закрепление осмысления теоретических знаний, практического опыта и навыков работы в профессиональной сфере, накопление эмпирической базы, требуемой для написания выпускной квалификационной работы; проверка готовности будущего дирижера хора к самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование готовности к профессиональной деятельности – длительный процесс, осуществляемый в течение всего периода обучения в вузе. Различные виды деятельности, сменяющие и взаимодополняющие друг друга, образуют единую линию, направленную на формирование готовности, создают необходимые условия для постижения азов профессионального мастерства. От курса к курсу происходит усиление роли самостоятельности, постепенно увеличивается объем выполняемых обучающимся видов деятельности, происходит их усложнение. Студенты под руководством преподавателя имеют возможность моделировать возникающие на практике конкретные проблемные ситуации и подбирать соответствующие методические приемы для их устранения, опробовать разнообразные коммуникативные роли.

Навыки, необходимые в последующей профессиональной деятельности, приобретаются в условиях приближенных к обычной работе хормейстера, а результаты решения таких учебных задач корректируются впоследствии при прохождении практики. Результатом такой работы будет сформированность у обучающихся готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Кузьмина Н.В. *Педагогическая психология.* Санкт-Петербург: Издательство В.А. Михайлова, 2008.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*, Ленинград – Минск: Издательство БГУ, 1976.
3. Богомолов А.П., Каракашьянц К.С., Козлов Е.Г. *Психологическая подготовка гимнастов.* Москва: Физкультура и спорт, 1974.
4. Бубнова Л.М. Готовность к профессиональной деятельности в педагогике. *Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования*: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. Самара, 2015.
5. Семушина Л.Г. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов ссузов. *Среднее профессиональное образование.* 2003; № 10: 2 – 6.
6. Даринская Л.А. Формирование готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности (теоретический аспект). *Вестник Санкт-Петербургского университета.* 2008; № 4: 341 – 345.
7. Дурай-Новакова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1983.
8. Попков А.Д. *Формирование коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в процессе обучения*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Краснодар, 2009.
9. Живов В.Л. *Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика.* Москва: изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

References

1. Kuz'mina N.V. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo V.A. Mihajlova, 2008.
2. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*, Leningrad – Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1976.
3. Bogomolov A.P., Karakash'yanc K.S., Kozlov E.G. *Psihologicheskaya podgotovka gimnastov.* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1974.
4. Bubnova L.M. Gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti v pedagogike. *Aktual'nye voprosy psihologii, pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara, 2015.
5. Semushina L.G. Razrabotka metodiki kontrolya gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov ssuzov. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2003; № 10: 2 – 6.
6. Darinskaya L.A. Formirovanie gotovnosti vypusknika vuza k professional'noj deyatel'nosti (teoreticheskij aspekt). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* 2008; № 4: 341 – 345.
7. Duraj-Novakova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1983.
8. Popkov A.D. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti dirizhera-hormejstera v processe obucheniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2009.
9. Zhivov V.L. *Horovoe ispolnitel'stvo: Teoriya. Metodika. Praktika*. Moskva: izd. Centr VLADOS, 2003.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-203-205

Beloborodova V.V., *postgraduate, senior teacher, Piano Department, South Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: victoriy.sabirova.5@mail.ru*

OPPORTUNITIES OF THE PIANO COURSE IN THE DEVELOPMENT OF ANALYTICAL AND EXECUTIVE SKILLS OF MUSIC UNIVERSITY STUDENTS. The article describes features of a piano course, which create favorable conditions for the development of performing and analytical skills of students. Music teachers note that students of music universities (especially performing specialties) often do not fully realize the importance of integrating historical-cultural, musical-theoretical and musical-performing knowledge necessary to understand the content of the performed works. The disciplines of the special class mostly development oriented of the performing skills of musicians, therefore, they do not set the goal of establishing inter-subject links with historical and theoretical disciplines, integrating knowledge and fostering analytical skills in students. The discipline on teaching to play the piano due to the possibility of widespread introduction into the educational process of individual and collective analytical, communicative, performing forms of work; interactive, heuristic, visual teaching methods contribute to the integration and mutual convergence of historical-cultural, musical-theoretical, musical-performing knowledge and implement them in their own creative activity.

Key words: **piano course, analytical skills, performing skills, musical content.**

В.В. Белобородова*, аспирант, ст. преп., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: victoriy.sabirova.5@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА ФОРТЕПИАНО В РАЗВИТИИ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА

В статье охарактеризованы возможности курса «Фортепиано», обеспечивающие необходимые условия для развития исполнительских и аналитических умений студентов. Педагоги-музыканты отмечают, что студенты музыкальных вузов (в особенности исполнительских специальностей) зачастую не осознают в полной мере важность интеграции историко-культурных, музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских знаний, необходимых для понимания содержания исполняемых произведений. Дисциплины специального класса в основном ориентированы на развитие исполнительских умений музыкантов, поэтому не ставят целью установление межпредметных связей с историко-теоретическими дисциплинами, интеграцию знаний и воспитание у студентов аналитических умений. Дисциплина «Фортепиано» благодаря возможности широкого внедрения в учебный процесс индивидуальных и коллективных аналитических, коммуникативных, исполнительских форм работы; интерактивных, эвристических, визуальных методов обучения позволяет осуществить интеграцию и взаимную конвергенцию историко-культурных, музыкально-теоретических, музыкально-исполнительских знаний и реализовать их в собственной творческой деятельности.

Ключевые слова: **курс «Фортепиано», аналитические умения, исполнительские умения, музыкальное содержание.**

Проблему важности аналитического осмысления музыки в процессе профессиональной подготовки музыкантов не раз отмечали многие музыковеды (Б.В. Асафьев, Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман и др.) и исполнители (Г.М. Коган, Е.Я. Либерман, Г.Г. Нейгауз и др.). Известные музыканты и педагоги, как правило, придерживаются единого мнения в том, что в исполнении музыки чувство и рассудок должны быть неразделимы, что лучшие интерпретаторские достижения возникают именно тогда, когда в интерпретируемой музыке удаётся отразить мировоззрение композитора, его жизненную позицию, исторические коллизии и их философское обобщение. Г.М. Цыпин отмечал: «…нельзя постигнуть образно-поэтический строй произведения, его внутренний и духовный «подтекст» и, соответственно, убедительно интерпретировать это произведение, не уяснив предварительно, как оно «сделано» автором, из каких конкретно элементов собрано и выстроено» [1, с. 164]. Тем не менее, несмотря на существенное количество научных работ по данной проблеме, следует признать, что на практике аналитическая деятельность музыканта нередко отделена от исполнительской, что побуждает вновь обратиться к изучению данной проблемы.

Аналитическая деятельность – одно из значительнейших звеньев в постижении музыкального произведения, она предполагает не только владение музыкальным языком (нотной грамотой, средствами музыкальной выразительности, вариантами их семантической трактовки и пр.), но и знаниями историко-культурных, эстетических, художественных особенностей стиля эпох и композиторов, которые помогают раскрывать содержание музыкального искусства: «…индивидуальное своеобразие музыки раскрывается только в единстве её характера с конкретными выразительными средствами и не может быть понято вне этих средств…Хорошо выполненный анализ должен способствовать сознательной выработке той или иной исполнительской трактовки произведения» [2, с. 39 – 40]. Исполнительская деятельность – адекватная передача композиторского замысла через призму собственной трактовки содержания музыкального произведения. Чтобы исполнительская интерпретация сочинения была художественно обоснованной, логичной и убедительной, эмоциональные переживания музыканта-исполнителя, стимулирующие творческое познание художественного образа музыки, должны опираться на историко-культурные, музыкально-теоретические знания и подкрепляться аналитическими умениями.

Ученые-музыканты не раз подчеркивали в своих трудах, что в современных музыкальных вузах исторически сложившаяся система обучения, разделившая содержание учебного процесса на дисциплины теоретической подготовки (сольфеджио, гармония, история русской и зарубежной музыки, полифония, анализ музыкальных форм) и исполнительской направленности (специальный класс, ансамблевое исполнительство, дирижирование оркестр и т.д.) привела к взаимной обособленности этих дисциплин, отсутствию межпредметных связей между ними, обусловила оторванность исполнительской деятельности от аналитической и, как следствие, фрагментарность получаемых студентами знаний (Ю.Н. Рагс, Г.Б. Тараева, Ю.Н. Холопов и др.).

Безусловно, развитие аналитических и исполнительских умений в первую очередь должно происходить на предметах специального цикла (специальный инструмент, сольное пение, дирижирование, композиция и т.д.), так как именно этот курс является самым объемным и реализуется на протяжении всего периода обучения. Но практика показывает, что довольно часто на данных уроках происходит «натаскивание» обучающихся, когда педагог стремится как можно лучше подготовить студентов к техническому зачету, академическому концерту, переводному экзамену, навязывая своё видение «правильного» прочтения произведения. Или, стремясь добиться технически совершенного исполнения какого-либо сочинения, педагоги акцентируют внимание обучающихся на овладении разнообразными приемами, их точности и тонкости, занимаясь только инструментально-технической работой: «В массовом музыкально-педагогическом обиходе работа в исполнительских классах нередко всецело сосредотачивается на отшлифовке узких исполнительских навыков, определяясь задачами подготовки разучиваемых произведений к предстоящим публичным показам и отчетам» [1, с. 161].

Проблемы стиля, художественного образа в таком случае затрагиваются или освещаются преподавателями недостаточно, эпизодически, в качестве аргументов подтверждающих свою правоту. Опасаясь не успеть освоить учебную программу, педагоги «приспосабливают» произведения к ученику, объясняя, как лучше сыграть, спеть, продирижировать тот или иной фрагмент с технической, исполнительской стороны в отрыве от разъяснения его художественных, исторических, композиционных особенностей. Отсутствие межпредметных связей между исполнительскими и теоретическими циклами приводит к пассивности мышления: к окончанию своего обучения студенты не понимают, зачем и для чего они осваивали обширный цикл теоретических предметов.

Дисциплиной, способной восполнить данный пробел, обеспечить интеграцию и конвергенцию аналитических и исполнительских знаний и умений, на наш взгляд, является освоение учебного предмета «Фортепиано». Данный курс представлен в учебных планах всех специальностей и специализаций музыкальных вузов, все студенты, избравшие в качестве своей профессии музыкальное искусство, обязаны его изучить. Занятия на фортепиано, как не раз отмечали многие деятели культуры и искусства, привносят в становление профессионального мастерства вокалистов, дирижеров, композиторов, музыковедов, исполнителей на народных, духовых, струнных инструментах особый вклад. Н.А. Римский-Корсаков отмечал: «Игра на фортепиано, как инструменте, дающем полную картину музыкальной фактуры, не может не увлечь настоящий музыкальный талант» [цит. по: 1, с. 24].

Перед вокалистом, дирижером, струнником и т.д. курс «Фортепиано» не ставит целью воспитание концертирующего исполнителя-пианиста (хотя в исто-

рии фортепианного искусства немало примеров блестящего владения инструментом и публичных выступлений композиторов Р.К. Щедрина, С.С. Прокофьева, С.В. Рахманинова, а также музыкантов, прославившихся своей игрой на других инструментах, например, М.Л. Ростроповича). Студент, изучающий данный курс, давно определившийся с выбором специализации и инструмента, не ставит перед собой таких задач. Безусловно, обучающийся непианист приспосабливается к инструменту и овладевает определённым арсеналом технических и исполнительских приёмов игры на фортепиано, умеет исполнять произведения разной сложности, подбирает на слух, но выступить с сольным концертом на рояле для него окажется затруднительным. Исполнительство в данном случае должно рассматриваться шире и глубже – как способ изучения безграничного музыкального репертуара и познания глубин музыкального содержания. Фортепиано – единственный и незаменимый инструмент для обучения музыке, т.к. на нем можно сыграть и услышать всё. Для музыканта иной специальности этот клавишный инструмент становится дополнительным инструментом, с помощью которого вокалист, дирижер, струнник, духовик и т.д. способен воплотить в звучании все многообразие музыкальных явлений, проиллюстрировать всё то, что он изучает в рамках основной специальности. «Фортепиано для музыканта какой-либо специальности (непианиста) – это могучее средство для развития его музыкального мышления, для роста его художественного интеллекта» [3, с. 6].

Развитие музыкального воображения, интеллекта, мышления достижимо только посредством изучения живой, конкретной музыки. Если музыкант – вокалист или дирижер – будет изучать произведения только своего профиля, то в итоге мы получим узконаправленного специалиста, способного исполнить выученный за годы обучения репертуар, но не способного самостоятельно создать адекватную интерпретацию нового для себя произведения. Слуховой багаж музыкантов должен расширяться посредством изучения, прослушивания, исполнения произведений разных стилей, жанров: симфонической, вокальной, хоровой, народной и т.д. музыки. «Оркестр – в миниатюре» – так характеризуют фортепиано выдающиеся деятели прошлого и современности, закрепляя за ним его универсальные свойства. На нём легко знакомиться, исполнять, анализировать музыку любых видов и жанров: оперно-симфоническую, балетную, камерно-инструментальную, вокально-хоровую и т.д.

Учебно-педагогический репертуар для фортепиано чрезвычайно широк, отсюда огромные развивающие возможности этого инструмента: известнейший пианист начала XX века И.тГофман отмечал: «Значительное превосходство фортепианной литературы над литературой для любого другого сольного инструмента, насколько мне известно, никогда не оспаривалось… сравниться в этом отношении с фортепиано может только оркестр» [цит. по: 1, с. 9]. Перед студентом не ставится задача совершенного, блестящего, концертного освоения репертуара: он может допускать технически несовершенную игру, главное, чтобы в ней прослеживалась мысль, обосновывающая и создающая самостоятельную интерпретацию.

Кроме того, на уроках фортепиано возможно использование как индивидуальных, так и коллективных форм работы. Существует огромное количество переложений разного рода сложности симфонической, балетной, органной и т.д. музыки для фортепиано в 4 руки или для двух роялей. Солисту-инструменталисту, вокалисту полезно побыть в роли концертмейстера, аккомпанируя на фортепиано голосу или инструменту. Такая практика «открывает глаза» на роль сопровождения, помогает понять значимость другой партии, прививает навыки ансамблевого исполнения. Поскольку в качестве партнёра в такой форме работы чаще всего выступает другой обучающийся, возникает ещё больше возможностей для диалога, совместного поиска идей и решения возникающих проблем. Изучение аккомпанементов и ансамблей в классе фортепиано развивает коммуникативные умения и навыки студентов.

Коммуникативный метод обучения представляет собой деятельностный тип я, предполагающий приближение процесса обучения к процессу реальной коммуникации, иными словами – обучение на основе общения. Основными методическими принципами данного метода являются следующие: речевая направленность, учёт индивидуальных особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна. К другим особенностям коммуникативного обучения могут быть отнесены положения, согласно которым предпочтительными являются групповые формы учебных заданий, поощряется личностное содержание учебного общения, подчёркивается важность взаимодействия и сотрудничества учащихся. У музыкального искусства также есть свой язык, в котором за музыкально-звуковыми элементами закреплены художественно-семантические значения, являясь частью текста, они несут всю информацию о произведении. На уроке фортепиано коммуникативная работа предполагает сотрудничество, совместную поисковую работу обучающихся в ансамбле в трактовке содержания музыкального произведения, путём взаимодействия, общения друг с другом в дешифровке смысла и значении музыкального языка, заложенного в музыкальном произведении, и создания совместной интерпретации.

Например, на уроке фортепиано студент-вокалист аккомпанирует фортепианную партию своему однокурснику в каком-либо романсе. На основе совместной работы студентов и преподавателя происходит работа над музыкальным языком: расшифровываются жанровая составляющая романса, анализируются слова и мелодия, её взаимодействие с гармонией, определяется форма и т.д. – всё это даёт возможность обучающимся постигнуть содержательную сторону сочинения. Но дальнейшая работа над произведением невозможна без сотрудничества студентов: нахождение удобных темпов, расстановка логических цезур и смысловых акцентов, понимание значимости мелодии и аккомпанемента, поиск интонационной выразительности, нахождение баланса и т.д. – всё это происходит с опорой на содержательную сторону. Только путём коммуникации, общения между собой обучающиеся создадут полноценный ансамбль и адекватную интерпретацию. Такая работа учитывает интересы учащихся, приучает к самостоятельности, является примером ситуативной системы взаимоотношений, помогает приспосабливаться после окончания вуза к самостоятельной творческой деятельности. Педагог фортепиано в данной ситуации играет роль режиссёра, направляет учащихся на определённые мысли и выводы, корректирует сложные моменты, но большая часть работы проходит путём коллегиального создания собственной неповторимой интерпретации.

Подчеркнём и то, что курс «Фортепиано» в отличие от дисциплин специального класса, к которым, как правило, предъявляются жёсткие репертуарные требования, более свободен в плане осваиваемого репертуара. С одной стороны, это позволяет исполнять музыкальные произведения разных стилей и направлений, что даёт возможность знакомиться с ещё большим количеством сочинений, с другой – уделить внимание анализу изучаемых сочинений, применив на практике знания, полученные на дисциплинах теоретического цикла. Отсутствие «привязки» к строгой репертуарной политике позволяет педагогу предъявлять к техническому освоению произведений менее суровые требования, но проходить и анализировать больше сочинений конкретных жанров или стилей. Аналитическая форма работы здесь как ни на каком другом предмете связана с исполнительской.

Педагог фортепиано взаимодействует с обучающимися в режиме диалога, беседы, применяя методы интерактивного обучения. «Интерактивные методы обучения – методы, построенные на взаимодействии учащихся с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта; основанные на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействии; понимаемые как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [4, с. 17]. Интерактивные методы предполагают обучение, когда в образовательном процессе участники взаимодействуют между собой, обмениваются мнениями, совместно ищут решение поставленных задач, создают ситуации, похожие на проблемные, и, погружаясь в них, коллегиально их разрешают. «Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта» [5, с. 2]. Среди них выделяют: дискуссию, дебаты, деловые игры, имитационные игры, кейс-метод, коучинг, «круглый стол», ролевые игры и т.д.

Например, для направления внимания обучающегося в сторону познания музыкального содержания на уроке фортепиано возможно применить метод ролевой игры, где преподаватель – это композитор, написавший произведение, а студент – исполнитель. Для того чтобы ролевая игра удалась, преподаватель разрабатывает сценарий игры, предоставляет обучающемуся время для подготовки (вспомнить особенности эпохи, когда жил композитор, факты биографии, важнейшие сочинения, особенности музыкального языка и т.д.). Посредством диалога «композитора» и исполнителя происходит обмен мнениями по поводу художественной трактовки музыкального произведения. В ходе игры студент, апеллируя теоретическими знаниями, полученными на дисциплинах истории музыки, полифонии, гармонии, анализа форм и т.д., применяя аналитические умения, общаясь с «композитором» (который направляет внимание исполнителя), пытается понять музыкальную семантику и содержание сочинения. Такая игра позволяет повысить мотивацию к аналитической деятельности: студент применяет пассивные теоретические знания и переводит их в активные умения, здесь происходит интеграция музыкально-теоретических и исторических знаний и их применение в собственной исполнительской деятельности.

По мнению психологов, развитие обучающегося наиболее эффективно протекает тогда, когда он самостоятельно, эмпирически, эвристически получает знания, когда реальное действие благоприятствует более ясному и успешному закреплению информации, ведёт к углублению, усилению процессов внутреннего развития обучающегося (В.И. Андреев, П.Ф. Каптерев, А.В. Хуторской и др.).

«Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания» [6]. При таком типе обучения преподаватель не даёт готовые знания, но создаёт ситуации и условия, при которых под его руководством студенты самостоятельно создают и добывают знания, самостоятельно находят ответы на поставленные педагогом вопросы. «Формы и методы эвристического обучения – это те, основной задачей которых является создание учащимися новых образовательных результатов: идей, сочинений, исследований, поделок, конкурсов, художественных произведений и пр.» [6]. Среди эвристических методов обучения можно выделить следующие: метод «вживания», метод смыслового видения, метод символического видения, метод образного видения, метод гиперболизации, «мозговой штурм» и т.д.

На уроках фортепиано применение эвристических методов обучения также актуально, например, метод образной гиперболизации. Для того чтобы найти меру какого-либо динамического оттенка, замедления или ускорения, удобного темпа исполнения либо нахождения более точных образных характеристик,

преподаватель предлагает обучающемуся исполнить музыкальное произведение (или его фрагмент) с утрированным воплощением либо с изменением по просьбе педагога образной составляющей сочинения (образная гиперболизация). Например, проходя «Сонату № 5» ор. 10 № 1 Л. Бетховена, обучающемуся для нахождения нужного тонуса, необходимого звучания героико-патетической главной темы с элементами скорби, преподаватель может предложить сыграть её по-моцартовски (*mf*, легко, непринужденно), по-шубертовски (*mp*, певуче, *legatissimo*), по-прокофьевски (*f*, токкатно, утрируя пунктирный ритм), постоянно уточняя, подходит ли такое исполнение данной сонате. Преподаватель ставит задачу образной гиперболизации для нахождения и передачи музыкального образа. В такой форме работы происходит обсуждение между преподавателем и студентом стиля композиторов, стиля эпох, средств выразительности, присущих каждой из них и избранному композитору в данной сонате, студент обращается и апеллирует знаниями, полученными на теоретических дисциплинах. Самое главное, что обучающийся самостоятельно ищет нужное звучание, интонацию, контролирует свои действия, сравнивает и анализирует, выдвигает собственные идеи для создания адекватной интерпретации сочинения.

Для более глубокого усвоения, понимания содержания музыкального произведения на уроках фортепиано возможно применение визуальных методов обучения. А.Н. Иоффе визуализацию в образовании понимает «…как способ получения и обобщения знаний на основе зрительного образа понятия, события, процесса, явления, факта, основанный на ассоциативном мышлении и системном структурировании информации в наглядной форме» [7, с. 3]. Визуализация понимается нами как создание внутреннего образа воспринимаемого объекта, она помогает обучающемуся воспринимать и запоминать учебный материал более продуктивно, стимулирует умственную активность, позволяет глубже проникать в суть рассматриваемых явлений, доказывает важную роль образа в деятельности человека. Визуальные методы обучения – это презентации, образные визуализации, схема фишбоун («рыбий скелет»), ассоциативные карты, интеллект-карты, инфографика, кластер и т.д.

Визуальные методы на уроке фортепиано можно применить в виде художественно-образной визуализации – например, представить музыкальный образ исполняемого произведения визуально. Преподаватель просит студента нарисовать или подобрать художественный аналог, наиболее точно соответствующий музыке. Чем точнее обучающийся визуализирует музыкальный образ, тем понятнее для него становится смысл исполняемой музыки. В движении мелодии, её ритмическом рисунке, выборе гармонии он будет находить или опровергать детали найденного художественного образа, искать трактовку значения и смысла музыкально-выразительных средств и приёмов, от простейших образов к более ёмким и содержательным, от образов бессвязных и обрывочных к более фундаментальным и углублённым. Всё это даст импульс к поиску исполнительских приёмов и средств выражения на инструменте, передаче найденного и понятого содержания. Задача преподавателя состоит в постепенном расширении кругозора студента, активизации его познавательных процессов в сторону установления межпредметных связей и формирования целостной системы знаний, от понимания этого конкретного сочинения – к стилю, философии его эпохи, от визуального нахождения образа через его аналитическое осмысление к созданию самостоятельной интерпретации.

Таким образом, в курсе «Фортепиано» возможно широкое внедрение в учебный процесс индивидуальных и коллективных аналитических, коммуникативных, исполнительских форм работы; интерактивных, эвристических, визуальных методов обучения, позволяющих осуществить интеграцию и взаимную конвергенцию историко-культурных, музыкально-теоретических, музыкально-исполнительских знаний и реализовать их в собственной творческой деятельности.

Библиографический список

1. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.
2. Мазель Л.А. *Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики*. Москва: Советский композитор, 1978.
3. Выгодский Н.Я. *Методическая хрестоматия по курсу общего фортепиано: в четырех разделах*. Под редакцией Б.Л. Яворского. Москва: Музыкальное издательство, 1935.
4. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
5. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*. 2012; № 2: 1 – 18.
6. Хуторской А.В. *Эвристические методы обучения*. Available at: https://khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm
7. Иоффе А.Н. Визуализация в истории и обществознании – способы и подходы. *Преподавание в школе*. 2012; № 10: 3 – 6.

References

1. Cypin G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
2. Mazel' L.A. *Voprosy analiza muzyki: opyt sblizheniya teoreticheskogo muzykoznaniya i `estetiki*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1978.
3. Vygodskij N.Ya. *Metodicheskaya hrestomatiya po kursu obschego fortepiano: v chetyreh razdelah*. Pod redakciej B.L. Yavorskogo. Moskva: Muzykal'noe izdatel'stvo, 1935.
4. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole*: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009.
5. Guschin Yu.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole. *Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obschestva i cheloveka «Dubna»*. 2012; № 2: 1 – 18.
6. Hutorskoj A.V. *`Evristicheskie metody obucheniya*. Available at: https://khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm
7. Ioffe A.N. Vizualizaciya v istorii i obschestvoznanii – sposoby i podhody. *Prepodavanie v shkole*. 2012; № 10: 3 – 6.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-205-208

Dudina G.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Logistics n.a. Army General A.V. Khrulev (St.Petersburg, Russia), E-mail: galina.rus@list.ru*

THE RELEVANCE OF THE PRESENTATION OF CASE MEANINGS IN TEXTBOOKS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, TAKING INTO ACCOUNT THE CONTINGENT OF STUDENTS. The article is dedicated to a problem of introducing and activating case meanings into the classroom in Russian as a foreign language, taking into account the contingent of students in the context of the formation of their professionally oriented communicative competence. The results of the analysis of textbooks for teaching the Russian language to foreign servicemen in the preparatory course are presented. It is shown that, in terms of structure and content, the analyzed textbooks are not universal for teaching Russian to foreign servicemen, as a result of which they can be used in a complex with the inclusion of additional materials, depending on the direction of the future specialty of students. The account of the functional-semantic potential of the prepositional-case system in the course of Russian as a foreign language is updated.

Key words: **case system of Russian language, case meanings, Russian as a foreign language, textbook on Russian as a foreign language, professionally oriented communicative competence, training of foreign military personnel.**

Г.О. Дудина, *канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва», г. Санкт-Петербург, E-mail: galina.rus@list.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПАДЕЖНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С УЧЁТОМ КОНТИНГЕНТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме введения и активизации падежных значений на занятиях по русскому языку как иностранному с учётом контингента обучающихся в контексте формирования их профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Приводятся результаты анализа учебников, использующихся для преподавания русского языка иностранным военнослужащим на подготовительном курсе. Обосновывается, что в структурно-содержа-

тельном плане проанализированные учебники не являются универсальными для данного контингента, но могут использоваться комплексно с включением дополнительных материалов – в зависимости от направления будущей специальности обучающихся. Актуализируется учёт функционально-семантического потенциала предложно-падежной системы в курсе русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **падежная система русского языка, значения падежей, русский язык как иностранный (РКИ), учебник по РКИ, профессионально ориентированная коммуникативная компетенция, обучение иностранных военнослужащих.**

В процессе преподавания русского как иностранного (далее РКИ) чрезвычайно важен вопрос о последовательности введения падежей и об актуализации их значений на том или ином уровне – элементарном, базовом и т.д. Особенно остро стоит данная проблема в аспекте языка для специальных целей, поскольку будущая специальность обучающегося диктует главное условие успешного формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции – учёт особенностей языка профессиональной сферы и, как следствие, языка дисциплин по данной специальности. Изучая эту проблематику в контексте развития данного вида компетенции на профессиональном уровне, в своих работах мы ранее отмечали её актуальность [1 – 3] и предлагали способы ее развития у иностранных обучаемых на занятиях по РКИ с учетом новых образовательных тенденций и подходов [4 – 9].

Подчеркнём, что данный вид компетенции для иностранных обучающихся является одним из важнейших как для их адаптации в новой среде, так и для результативной профессионально ориентированной подготовки. Следовательно, в контексте профессионально ориентированного обучения РКИ важно, что представляет собой учебный материал, и каким образом он преподносится с учётом контингента учащихся. Иными словами, «принципиально акцентирование внимания на вопросе о том, зачем этот материал нужен обучающимся, какую пользу они могут извлечь из данного материала, как он связан с будущей профессией, какова его ценность …» [10, с. 95].

С учётом вышесказанного вполне закономерно, что на изучение падежной системы в рамках занятий по РКИ отводится наибольшее количество времени.

Важность этой проблематики неоднократно подчеркивали и исследовали в ряде своих научно-методических работах А.Т. Бактыбаева, А.А. Гончар, В.С. Ермаченкова, С.А. Злобина, Л.Г. Ибрагимова, С.А. Ильина, Н.А. Костюк, Л.В. Красильникова, Л.С. Крючкова, С.И. Лебединский, М.П. Морозовска, Н.В. Мощинская, Е.В. Некрасова, Р.М. Светлова, М.В. Холодкова, Н.Л. Федотова, М.П. Чеснокова и др.

Общеизвестно, что фундаментальное изучение категории падежа в аспекте РКИ значимо ввиду того, что у иностранных обучающихся в процессе овладения падежной системой формируются компетенции, необходимые для успешной коммуникации на изучаемом языке: *лингвистическая* (ознакомление с формами, значениями); *речевая* (грамматические формы тренируются в речи); *коммуникативная* (построение ситуативных высказываний с изменением социальных ролей: врача, продавца, экскурсовода).

По мнению С.А. Злобиной [11, с. 87], оптимально знакомить иностранных обучающихся с падежной системой русского языка поэтапно, начиная с представления (презентации) грамматического материала и далее переходя к отработке различного типа упражнений (имитативных, трансформационных, компьютерных и др.), с целью формирования «речевых грамматических навыков и доведения их до автоматизации в устной речи». Последний этап в предложенной цепочке – включение заданий с коммуникативной направленностью (ролевых игр и речевых ситуаций, способствующих развитию речевых умений обучающихся).

Р.М. Светлова и Л.Г. Ибрагимова [12] подчёркивают, что «рекомендуется изучать падеж не в совокупности и не вне контекста, а в соответствии с определенной ситуацией общения и в рамках контекста». Очевидно, что в таком ракурсе уместно рассуждение о функционально-семантическом потенциале падежной и предложно-падежной системы русского языка.

Рассматривая обучение падежной системе в курсе РКИ на функционально-семантическом уровне падежей, Л.С. Крючкова [13] подчёркивает, что, *во-первых*, «каждый падеж имеет свою систему значений. Семантика формы проявляется на функциональном уровне, т.е. на уровне предложения. Падеж помогает понять, кто совершает действие, когда, где, каким образом, по какой причине, с какой целью и т.д.» [13, с. 7]; *во-вторых,* «падеж выражает не только субъектные или объектные отношения, но и весь спектр функционально-семантических отношений, образуя в сочетании с предлогами стройную систему» [там же, с. 8].

Позиционируя функционально-семантическую доминанту падежной и предложно-падежной системы русского языка в аспекте его преподавания иностранным обучающимся, вслед за Л.С. Крючковой [13] считаем, что для грамотного общения на русском языке недостаточно усвоить склонение имён. Необходимо также знать структурную основу падежной и предложно-падежной системы, включающую знание изменения имён по падежам с учётом рода и числа.

Таким образом, относительно анализируемой проблематики особенно ценным, ёмким, методически обоснованным и актуальным нам представляется подход С.В. Крючковой. Его суть – учёт функционально-семантических возможностей падежей, что находит реализацию в структуре предложения, т.е. на синтаксическом уровне. В связи с этим возникают следующие вопросы:

1. Насколько эффективно, с лингводидактической точки зрения, учитывается данный подход в современных учебниках по РКИ?

2. Насколько полно реализуются значения падежей в контексте профессионально ориентированного обучения РКИ?

3. Как учитывается последовательность введения падежей и их значений в пределах общего владения РКИ на разных этапах обучения, и насколько такая последовательность релевантна задачам обучения РКИ в плане формирования профессиональной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих?

Для ответа на эти вопросы нами были проанализированы учебники по РКИ [14 – 21], которые наиболее активно используются на этапе предвузовской подготовки в военных вузах. Данные учебники рассчитаны на освоение обучающимися трёх уровней: элементарного; базового и первого сертификационного.

Как отмечалось выше, предложно-падежная система русского языка является чрезвычайно сложной для иностранных обучающихся. От неё зависит результативность практического овладения русским языком, и особенно сложным вопросом в данном аспекте является многозначность падежей, осложняющая выбор того или иного падежа в определённой коммуникативной ситуации.

В проанализированных нами учебниках различны алгоритм введения и активизация падежей. Заметим, что склонение существительных на элементарном уровне в учебнике Л.В. Московкина, Л.В. Сильвиной [14] вводится одновременно в единственном и во множественном числах, тогда как согласование прилагательных даётся ознакомительно, без отработки на материале упражнений. Это позволяет, с одной стороны, не утяжелить восприятие учебного материала обучающимися, а с другой – дать представление о структуре русского языка в целом и о функционально-семантическом потенциале предложно-падежной системы в частности.

В рамках последующих уроков в этом же учебнике [14] (на базовом и первом сертификационном уровнях) используется система многоступенчатого повторения и обобщения изученного грамматического материала, т.е. соблюдаются основные принципы организации учебного материала: комплексность и концентризм. Однако не предлагаются упражнения для отработки ряда падежных значений. Данные значения появляются только в сводных таблицах, размещенных в последних уроках учебника. В целом этот учебник чётко структурирован, подход авторов к его содержанию методически грамотен, с соблюдением принципа концентричности. Данный учебник снабжен достаточным набором грамматических упражнений, позволяющих выработать навыки употребления и использования в речи основных значений русских падежей. Однако в нём отсутствует полноценный вводно-фонетический курс, недостаточно заданий коммуникативной направленности и (что для нас особенно актуально) не учитывается профессиональная направленность обучения в военном вузе, поскольку данный учебник создавался как универсальный для обучения РКИ.

Анализ учебника В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной и др. [15] – элементарный уровень – выявил недостаточное количество упражнений, направленных на активизацию падежных значений. Очевидно, что данный учебник ориентирован не столько на особенности предложно-падежной системы русского языка, сколько на ситуативность, характерную для коммуникативного принципа подачи материала и обусловленную ведущей ролью устной речи на начальных стадиях обучения. В связи с этим возникают трудности при введении лексико-грамматического материала профессиональной направленности, который должен быть четко структурирован в рамках предложно-падежной системы русского языка. В военном вузе данная проблема решается преподавателями РКИ с помощью привлечения дополнительных учебных материалов, разработанных с учетом будущей специальности военнослужащих. К явным преимуществам этого учебника элементарного уровня можно отнести наличие вводно-фонетического курса: его структура и содержание позволяют не только проработать фонетический материал, но и научить обучающихся письменной речи на русском языке.

Что касается представленности значений падежей в учебниках элементарного и базового уровней [14 – 16], то очевидно, что их набор традиционен и практически идентичен, а последовательность введения падежей отличается непринципиально, как и в учебно-методическом комплексе под редакцией Т.Е. Токаревой [19; 20].

Отметим, что среди проанализированных нами учебников только комплекс учебников [19; 20] специально ориентирован на обучение РКИ военнослужащих. Безусловно, в нём представлен актуальный для формирования профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся материал. Однако, например, в рамках элементарного уровня в учебнике [19] новые грамматические сведения вводятся на незнакомом лексическом материале. Кроме того, достаточно сложными в грамматическом и лексическом плане являются, на наш взгляд, тексты, которые даны не просто для ознакомления или отработки навыков чтения, но и для развернутого ответа на вопросы. Таким образом, нарушается основной дидактический принцип организации грамматического материала – «от простого к сложному».

Что касается материала, который представлен в рамках базового и первого сертификационного уровней в учебниках [19; 20], то он может быть эффективно использован на занятиях в аудитории иностранных военнослужащих.

Несомненными достоинствами данных учебников являются: а) включение текстов о военачальниках, военных действиях и других профессиональных текстов, актуальных по тематике и представленных в достаточном количестве; б) включение заданий, направленных на обучение составлению различных видов планов; в) тексты песен подобраны в соответствии с изучаемым падежом, причем слова в данном падеже выделены полужирным шрифтом; г) введение специальной военной лексики осуществляется наряду с общеупотребительной.

Обратим внимание на значения винительного падежа, которые выделяются авторами учебника [19], – «Характеристика предмета» и «Составные части предмета». Эти значения позволяют познакомить обучающихся с типичными конструкциями научного стиля, без знания которых трудности в восприятии и понимании языка специальности на основном курсе любого вуза, особенно военного, будут неизбежны. Вместе с тем подчеркнём, что выделенное в этом же учебнике значение «Боевые действия», по сути, является основным значением винительного падежа – «Прямой объект».

В связи с этим считаем, что в этом случае целесообразно говорить именно о данном значении в рамках языка специальности, в частности на примере группировок лексики по тем или иным семантическим признакам. Сравните, например, конструкции, в которых выделенные глаголы могут входить в лексико-семантические группы «Виды боя» или «Приёмы в военном деле»: ***атаковать*** *неприятельскую армию,* ***штурмовать*** *мощный бастион,* ***осаждать*** *неприступную крепость,* ***захватить*** *соседнее государство.*

Подытоживая сказанное, сформулируем выводы, которые были получены в результате анализа учебников [14 – 20]:

1) в структурно-содержательном плане проанализированные учебники не являются универсальными для обучения русскому языку иностранных военнослужащих – слушателей академии и курсантов, могут использоваться комплексно и требуют включения дополнительных материалов – в зависимости от направления будущей специальности обучающихся;

2) считаем, вслед за С.В. Крючковой, что «методически более правильно формировать в сознании учащегося не просто понятие о том или ином падеже или о его окончаниях, а понимание значений, выражаемых формой того или иного падежа, но и стремиться к тому, чтобы учащийся правильно употреблял падежные окончания в соответствии с выражаемой ими обобщённо-категориальной семантикой и функцией, реализуемой в предложении» [13, с. 13];

3) функциональная коммуникативная доминанта априори является важнейшей в аспекте обучения РКИ, поскольку главная цель методики РКИ состоит в формировании коммуникативной компетенции. Ввиду этого учёт функционально-семантического потенциала предложной и предложно-падежной системы особенно важен в курсе РКИ. Именно такой подход к изучению категории падежа влияет на эффективность и результативность в формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции;

4) основу составления учебников по РКИ для обучения иностранных военнослужащих должен составлять функционально-семантический потенциал падежной системы русского языка в совокупности с учётом языка специальности.

Все перечисленное, на наш взгляд, крайне важно как в аспекте общего владения русским как иностранным, так и в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному.

Библиографический список

1. Дудина Г.О. Повышение учебной мотивации иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку как фактор успешного формирования их профессиональной коммуникативной компетенции. *Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом ВУЗе:* сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2019: 248 – 252.
2. Ротмистрова О.В., Дудина Г.О. Формирование медиакомпетентности иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: 2019: 69 – 78.
3. Чечик И.В., Дудина Г.О. Ресурсы масс-медиа как средство формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов на занятиях по РКИ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 262 – 264.
4. Турунен Н., Дудина Г.О., Харченкова Л.И. Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики). *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт:* сборник материалов Международной научной конференции. Барнаул, АлтГПУ, 2017: 168 – 172.
5. Рыжова Н.И., Фомин В.И., Филимонова Е.В. Использование семиотического подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2009; № 2: 60 – 62.
6. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Семиотический подход как актуальная основа решения профессиональных задач туриндустрии в области социально-коммуникативной деятельности. *Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского*. 2017; № 2 (64): 146 – 156.
7. Дудина Г.О. Культурное пространство города как предмет обучения русскому языку как иностранному. *Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: государственный институт русского языка и литературы имени А.С. Пушкина. 2015: 372 – 376.
8. Дудина Г.О. Технологии музейной педагогики в формировании межкультурной компетенции иностранных учащихся. *Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе*: сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2017: 286 – 289.
9. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 3 (34): 8 – 12.
10. Ротмистрова О.В. Условия развития самообразовательной компетенции иностранных студентов на занятиях по русскому языку. *Компетентностный потенциал дисциплины «Иностранный язык» на нелингвистических факультетах в условиях интегративности образования.* Псков: Псковский государственный университет, 2019: 90 – 97.
11. Злобина С.А. Обучение падежной системе русского языка иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2010; № 6: 86 – 94.
12. Светлова Р.М., Ибрагимова Л.Г. Изучение творительного падежа на уроках РКИ (опыт преподавания в иностранной аудитории). *Современные наукоемкие технологии*. 2017; № 4: 133 – 137.
13. Крючкова Л.С. *Преподавателю РКИ: падежная и предложно-падежная система русского языка: функционально-семантический аспект*: монография. Москва: ИИУ МГОУ, 2015.
14. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Русский язык. *Элементарный курс для иностранных студентов подготовительных факультетов*. Санкт-Петербург: СМИО Пресс, 2017.
15. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. *Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014.
16. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. *Дорога в Россию*: учебник русского языка (базовый уровень). Санкт-Петербург: Златоуст, 2013.
17. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. *Дорога в Россию*: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. Санкт-Петербург: Златоуст, 2013; Т. 1.
18. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. *Дорога в Россию*: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012; Т. 2.
19. Анохина Э.Н., Антипова И.А., Павлова Т.С., Сидорова О.Ю., Смирнова И.В., Федоренко А.А. *Русский язык (как иностранный)*: учебник. Москва: ВУ, 2019.
20. Антипова И.А., Сидорова О.Ю., Смирнова И.В., Федоренко А.А. *Русский язык (как иностранный)*: учебник. Москва: ВУ, 2019.

References

1. Dudina G.O. Povyshenie uchebnoj motivacii inostrannyh voennosluzhaschih na zanyatiyah po russkomu yazyku kak faktor uspeshnogo formirovaniya ih professional'noj kommunikativnoj kompetencii. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tehnicheskom VUZe:* sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gornyj universitet, 2019: 248 – 252.
2. Rotmistrova O.V., Dudina G.O. Formirovanie mediakompetentnosti inostrannyh voennosluzhaschih na zanyatiyah po russkomu yazyku. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: 2019: 69 – 78.
3. Chechik I.V., Dudina G.O. Resursy mass-media kak sredstvo formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti inostrannyh studentov na zanyatiyah po RKI. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 262 – 264.
4. Turunen N., Dudina G.O., Harchenkova L.I. Pedagogicheskie innovacii v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere tehnologij muzejnoj pedagogiki). *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Barnaul, AltGPU, 2017: 168 – 172.
5. Ryzhova N.I., Fomin V.I., Filimonova E.V. Ispol'zovanie semioticheskogo podhoda v professional'noj podgotovke buduschih specialistov. *Standarty i monitoring v obrazovanii.* 2009; № 2: 60 – 62.
6. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Semioticheskij podhod kak aktual'naya osnova resheniya professional'nyh zadach turindustrii v oblasti social'no-kommunikativnoj deyatel'nosti. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet imeni V.I. Vernadskogo*. 2017; № 2 (64): 146 – 156.
7. Dudina G.O. Kul'turnoe prostranstvo goroda kak predmet obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Filologicheskoe obrazovanie v sovremennyh issledovaniyah: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: gosudarstvennyj institut russkogo yazyka i literatury imeni A.S. Pushkina. 2015: 372 – 376.

8. Dudina G.O. Tehnologii muzejnoj pedagogiki v formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii inostrannyh uchaschihsya. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tehnicheskom vuze*: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gornyj universitet, 2017: 286 – 289.
9. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Struktura i komponenty yazykovoj sostavlyayuschej social'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialista turistskoj industrii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 3 (34): 8 – 12.
10. Rotmistrova O.V. Usloviya razvitiya samoobrazovatel'noj kompetencii inostrannyh studentov na zanyatiyah po russkomu yazyku. *Kompetentnostnyj potencial discipliny «Inostrannyj yazyk» na nelingvisticheskih fakul'tetah v usloviyah integrativnosti obrazovaniya*. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 90 – 97.
11. Zlobina S.A. Obuchenie padezhnoj sisteme russkogo yazyka inostrannyh uchaschihsya na `etape predvuzovskoj podgotovki. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 6: 86 – 94.
12. Svetlova R.M., Ibragimova L.G. Izuchenie tvoritel'nogo padezha na urokah RKI (opyt prepodavaniya v inostrannoj auditorii). *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2017; № 4: 133 – 137.
13. Kryuchkova L.S. *Prepodavatelyu RKI: padezhnaya i predlozhno-padezhnaya sistema russkogo yazyka: funkcional'no-semanticheskij aspekt*: monografiya. Moskva: IIU MGOU, 2015.
14. Moskovkin L.V., Sil'vina L.V. Russkij yazyk. *`Elementarnyj kurs dlya inostrannyh studentov podgotovitel'nyh fakul'tetov*. Sankt-Peterburg: SMIO Press, 2017.
15. Antonova V.E., Nahabina M.M., Safronova M.V., Tolstyh A.A. *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (`elementarnyj uroven')*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014.
16. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. *Doroga v Rossiyu*: uchebnik russkogo yazyka (bazovyj uroven'). Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2013.
17. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. *Doroga v Rossiyu*: uchebnik russkogo yazyka (pervyj uroven'): v 2 t. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2013; T. 1.
18. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. *Doroga v Rossiyu*: uchebnik russkogo yazyka (pervyj uroven'): v 2 t. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012; T. 2.
19. Anohina `E.N., Antipova I.A., Pavlova T.S., Sidorova O.Yu., Smirnova I.V., Fedorenko A.A. *Russkij yazyk (kak inostrannyj)*: uchebnik. Moskva: VU, 2019.
20. Antipova I.A., Sidorova O.Yu., Smirnova I.V., Fedorenko A.A. *Russkij yazyk (kak inostrannyj)*: uchebnik. Moskva: VU, 2019.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 376+378.091.398 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-208-211

Ilyasov D.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dinaf.ilyasov@gmail.com*

Selivanova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), Docent, senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: selivanova_ea@ipk74.ru*

PEDAGOGICAL FACTORS FOR INCREASING LEARNING MOTIVATION AND PRODUCTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN SCHOOLS WITH LOW LEARNING OUTCOMES. The article deals with an urgent issue related to the need to improve the quality of education in schools with low learning outcomes. It explores existing approaches to overcoming professional shortages of teachers, in which psychological and pedagogical aspects are less visible. The conclusion is made that it is necessary to search for effective ways to work with low-motivated and low-performing schoolchildren who demonstrate academic failure. A review of scientific research aimed at describing the causes of schoolchildren's failure is being conducted. The results of a survey of teachers from weak schools aimed at identifying their professional development needs are presented. Studying scientific sources and doing research reveal that the pedagogical factors are proposed to increase learning motivation and productivity of schoolchildren in schools with low learning outcomes. These factors are associated with the need for teachers to use interdisciplinary technologies, the use of neuropsychological approaches, the updating of conflict-free communication with schoolchildren, the development of effective strategies for cooperation with parents, the development of digital culture of teachers and their mastery of tools for professional health preservation. The suggested solutions can be used in the design of professional development programs for teachers and in the corporate training of teachers in schools with low learning outcomes.

Key words: **quality of education, schools with low learning outcomes, pedagogical factors, learning motivation, learning activities, low motivated and low performing schoolchildren.**

Д.Ф. Ильясов*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: dinaf.ilyasov@gmail.com*

Е.А. Селиванова*, канд. психол. наук, доц., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: selivanova_ea@ipk74.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ С НИЗКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается актуальный вопрос, связанный с необходимостью повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения. Исследуются существующие подходы по преодолению профессиональных дефицитов педагогов, в которых слабо прослеживаются психолого-педагогические аспекты. Делается вывод о необходимости поиска результативных путей работы с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками, которые демонстрируют учебную неуспешность. Проводится обзор научных исследований, направленных на описание причин неуспеваемости школьников. Представлены результаты опроса педагогов из слабых школ, направленные на выявление их потребностей в профессиональном развитии. На основе изученных научных источников и результатов исследования предлагаются педагогические факторы повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся в школах с низкими результатами обучения. Эти факторы связываются с необходимостью применения педагогами межпредметных технологий, использованием нейропсихологических подходов, актуализацией бесконфликтной коммуникации с учащимися, выстраиванием эффективных стратегий сотрудничества с родителями, развитием цифровой культуры педагогов и овладением ими инструментами сохранения профессионального здоровья. Предложенные решения могут быть использованы в проектировании программ повышения квалификации педагогических работников, а также во внутриорганизационном обучении учителей школ с низкими результатами обучения.

Ключевые слова: **качество образования, школы с низкими результатами обучения, педагогические факторы, учебная мотивация, учебная деятельность, низкомотивированные и слабоуспевающие школьники.**

Во многих субъектах Российской Федерации осуществляются мероприятия по повышению качества образования в школах, которые по результатам внешней оценки проявляют тенденции к снижению качества образования. О стратегиях и содержании поддержки «слабых школ» можно судить на основании анализа программ межрегиональных и всероссийских мероприятий, которые проводились в 2019 году и реализуются в текущем 2020 году. В этих стратегиях доминируют мероприятия, направленные на укрепление управленческой практики, а также профессиональное обучение педагогов школ с низкими результатами обучения. Однако в части повышения квалификации акцент делается на преодолении профессиональных дефицитов учителей и, как правило, в части подготовки школьников к государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), а также всероссийским проверочным работам (ВПР). При этом несправедливо мало уделяется внимание совершенствованию методики преподавания, использованию психологических знаний в педагогической работе с детьми.

Как показывает практика, снижение качества образования в школах определяется наличием низкомотивированных и слабоуспевающих школьников. Проведенные нами исследования в данном сегменте [1 – 4] и работы других специалистов показывают, что именно поиск механизмов повышения мотивации школьников к учебной деятельности позволит педагогам значительным образом добиться более качественных образовательных результатов.

Так, Н.А. Билалова отмечает, что задачей администрации и педагогических работников школы является организация психолого-педагогической поддержки слабоуспевающих обучающихся. Для них важно сформировать основы самообучения и учебно-познавательных мотивов, создать условия для саморе-

ализации и обеспечить психологическую комфортность в процессе обучения [5]. О.Н. Столповская проводила комплексное исследование причин неуспеваемости младших подростков. Среди них выделены психологические (низкая мотивация к обучению, нарушения в эмоциональной и познавательной сферах), социально-педагогические (несформированность общеучебных умений и педагогическая запущенность), а также физиологические (хронические заболевания школьников и их повышенная утомляемость) [6]. При этом исследователь подчеркивает, что успешность преодоления неуспеваемости обучающихся зависит от наличия у педагогических работников знаний, необходимых для коррекционной и воспитательной работы, по сути, указывая на важность психолого-педагогических знаний.

М.Б. Аушева отмечает, что, зная психологические причины неуспеваемости школьников, педагог может оказать им необходимую помощь в преодолении и предупреждении учебных трудностей. Это важно для того, чтобы ребенок захотел учиться, смог учиться и поверил в свои силы [7]. Ю.П. Вавилов выделяет несколько типов неуспевающих учеников: 1) ученики с низкой мотивацией; 2) ученики с недостаточностью мыслительной деятельностью и слабыми учебными способностями; 3) неумеющие учиться ученики; 4) одаренные из особой группы необычных учащихся. [8]. Он также указывает на целый комплекс причин учебной неуспеваемости (педагогических, психологических, социальных и биопсихологических). Соответственно делается вывод о важности системной психолого-медико-педагогической работы путем активного сотрудничества всех субъектов образовательных отношений.

З.К. Меретукова, Н.А. Полушина пишут, что игнорирование педагогами психофизиологических причин школьных трудностей у обучающихся приводит к формированию более сложного психолого-педагогического феномена – школьной неуспешности. Эта проблема гораздо серьезнее, нежели учебная неуспеваемость, она переходит в свойство личности, имеющее свои характеристики [9]. При этом авторами критикуется то, что в педагогическом процессе «сбрасывается со счетов» антропологический аспект людской сущности при решении проблемы школьной неуспеваемости. Речь идет о закономерностях человеческих взаимоотношений, педагогическом общении в учебном взаимодействии.

Данные исследования подчеркивают важность комплексного решения возникающих проблем, с которыми сталкиваются педагоги в школах, где обучающиеся демонстрируют стабильно низкие результаты. Обобщая полученные выводы из имеющихся исследований, можно смело утверждать, что стратегии повышения качества образования не должны ограничиваться только управленческими инструментами. Надо достаточно много внимания отводить повышению учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности школьников.

Проведенное авторами статьи исследование среди педагогов школ, которые по результатам идентификации в 2020 году в Челябинской области отнесены к группе так называемых «слабых школ», позволило выделить профессиональные потребности педагогов. Было высказано множество запросов к специалистам системы повышения квалификации педагогических работников, которые можно систематизировать в ряд категорий. Педагоги нуждались в освоении: а) межпредметных технологий, способствующих более доступному, понятному и интересному способу подачи материала школьникам; б) инструментами формирования учебной мотивации школьников, в том числе с ОВЗ; в) способами бесконфликтной коммуникации, направленной на установление контактов с различными контингентами обучающихся; г) технологий сотрудничества с родителями низкомотивированных и слабоуспевающих школьников; д) способов осуществления педагогического процесса в цифровой образовательной среде; е) методами и приемами сохранения профессионального здоровья педагога.

В этой связи имеет смысл выделить педагогические факторы повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся в школах с низкими результатами обучения.

Первый аспект, который важен для осуществления педагогической деятельности, – это обновление используемых учителями технологий. Принимая во внимание, что дети поколения Z психологически отличаются от школьников предыдущих поколений, имеет смысл это учитывать в их обучении. В частности, речь идет о таких психологических особенностях, как клиповое мышление, которое приводит к необходимости использовать больше наглядности при подаче учебного материала. Поэтому целесообразно использовать такие инструменты, как тексты новой природы, кинопедагогику, интеллект-карты и пр. Второй особенностью современных школьников является гиперактивность у большинства детей, повышенная утомляемость и пресыщаемость. Это также требует внимания со стороны педагогов и применения здоровьесберегающих технологий. Включение в урок динамических пауз, релаксационных, в том числе дыхательных, упражнений, позволит школьникам снять излишнее напряжение и продуктивно работать. Еще одна тенденция, проявляющаяся в поведении детей поколения Z, – зависимость от гаджетов и доминирование игровых интересов. Этот аспект также можно обратить в «плюс», применяя в обучении цифровые технологии и геймификацию. Итак, для того чтобы учебная деятельность современных школьников была продуктивной, важно создать условия для повышения качества усвоения информации обучающимися. Этот вопрос можно решить путем применения педагогами межпредметных технологий. Поэтому в *качестве первого педагогического фактора повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся назовем применение учителем межпредметных технологий, способствующих интересному и понятному преподнесению информации.*

Включение в урок описанных выше технологий позволит не только более доступно донести до обучающихся информацию, но и повысить интерес школьников к изучаемым темам, а соответственно и повлиять на учебную мотивацию. Такую мотивацию можно развивать как у неуспевающих обучающихся с нормативным развитием, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья. П.А. Киршин предлагает рекомендации учителям по работе с детьми со слабой нервной системой, которая может влиять на успеваемость учащихся. Он советует не ставить таких школьников в ситуацию неожиданного вопроса и необходимости быстрого ответа на него, предлагать вариативность ответов (в устной или письменной форме), избегать в условиях дефицита времени подачи сложного материала, чаще применять похвалу и поощрения, корректно оценивать неудачи и давать время для подготовки ответа. Также П.А. Киршин предлагает учитывать особенности учебной деятельности инертных учащихся. Поэтому рекомендует не требовать от них немедленного включения в работу, не стремиться давать разнообразные задания, избегать импровизаций, проводить опрос ближе к середине или концу урока, использовать больше наглядности (графики, схемы, таблицы) [10].

А.В. Семенович рекомендует использовать в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, нейропсихологические технологии, направленные на активизацию ресурсов и пластичности головного мозга (метод замещающего онтогенеза) [11]. Включение в образовательный процесс дыхательных упражнений, самомассажа, растяжек, развитие зрительного и слухового гнозиса, мнестических процессов, внимания и коммуникации совершенствует интеллектуальные способности обучающихся с ОВЗ и позволяет им наиболее продуктивно усваивать информацию. Кроме того, проводя такие упражнения в игровой форме, педагог может повысить учебную мотивацию обучающихся. Поэтому в качестве еще одного *педагогического фактора повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся назовем необходимость использования нейропсихологических подходов, повышающих когнитивные функции школьников.*

Ранее мы отмечали, что на учебную мотивацию и в целом желание учиться влияет комфортность образовательной среды, которая определяется, как правило, бесконфликтной коммуникацией. Однако в каждом классе встречаются обучающиеся с признаками агрессии, склонностью к отклоняющемуся поведению, которые могут нарушать в классе дисциплину, срывать уроки. Такое поведение мешает как самим таким школьникам усваивать информацию, так и другим ученикам полноценно учиться. Не умея конструктивно взаимодействовать с такими детьми, не понимая мотивы их поведения, учитель чаще применяет авторитарные, директивные приемы, которые приводят к эскалации конфликтов. Поэтому важно педагогам понимать мотивы поведения сложных учеников и выбирать соответствующие стратегии. В этом плане можно найти хорошие рекомендации у С.В. Кривцовой в книге «Учитель и проблемы дисциплины», где автор выделяет четыре мотива «плохого поведения» ребенка на уроке и предлагает стратегии их преодоления, а также экстренные меры реагирования в той или иной ситуации [12]. Ценные советы на тему «Как говорить с детьми, чтоб они учились» дают зарубежные специалисты – А. Фабер, Э. Мазлиш [13]. Пользуясь предложенными рекомендациями, учителя из школ, где дети демонстрируют низкие результаты, отчасти связанные с их недисциплинированностью, могут найти подход практически к каждому ребенку. *Таким образом, в числе педагогических факторов повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся можно назвать применение педагогами бесконфликтной коммуникации с учащимися, основанной на выявлении мотивов трудного поведения и выборе адекватных стратегий по его регуляции.*

Вполне очевидно, что учебная мотивация и продуктивность учебной деятельности учащихся определяются не только усилиями ученика или педагога, но и уровнем родительской ответственности в этом вопросе. Поэтому большое значение в школах с низкими результатами обучения сегодня придается сотрудничеству с родителями низкомотивированных и слабоуспевающих школьников. Как правило, часть таких детей воспитывается в так называемых неблагополучных семьях, в части семей родители слишком заняты вопросами материального обеспечения. Также в ряде семей наблюдаются неконструктивные модели воспитания, сопряженные с гиперопекой, авторитарным или попустительским стилем воспитания. Соответственно педагогам важно уметь взаимодействовать с различными категориями семей для привлечения их внимания к качественной учебной деятельности ребенка. В этой связи педагоги могут обратиться к новым исследованиям, посвященным вопросам адресной поддержки родителей, имеющих различный уровень ответственности [14]. Кроме того, сегодня разрабатываются новые модели психологического просвещения родителей (кейс-технологии, форумы, онлайн-конференции, конкурсы, акции, коммуникационные проекты), в которые можно постепенно вовлекать родителей. Все перечисленные форматы просвещения родителей представлены на одной из платформ «Я – родитель» (https://www.ya-roditel.ru/). Материалы данного сайта могут быть полезны родителям и педагогам, с ними взаимодействующим. Итак, четвертый *педагогический фактор повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятель-*

ности обучающихся мы определяем как выстраивание эффективных стратегий сотрудничества с родителями, имеющими разный уровень родительской ответственности.

Появление новых форматов обучения, в частности дистанционных технологий, приводит к возможности перехода образования в новые цифровые форматы. Однако педагоги слабых школ недостаточно владеют цифровыми технологиями и затрудняются осуществлять образовательный процесс в цифровой образовательной среде. Соответственно в условиях необходимости перехода на дистанционное обучение в период распространения пандемии COVID-19 возникают дополнительные основания для снижения качества обучения. Особенно это наблюдается у низкомотивированных и слабоуспевающих школьников, которые отличаются недостаточной самоорганизацией и не могут без контроля взрослого учиться в дистанционном формате. Потому учителям имеет смысл развивать не только свою информационную грамотность или коммуникативную компетентность, но и цифровую культуру. Речь идет об освоении ресурсов образовательных сайтов, онлайн-платформ для проведения учебных занятий, ресурсов мессенджеров и т.п. Причем педагогам важно не только научиться пользовать их возможностями, но и грамотно осуществлять в них коммуникацию со школьниками и их родителями, соблюдая основы цифрового этикета. Это необходимо для профилактики конфликтных ситуаций и усиления вовлеченности школьников в цифровую образовательную среду. Поэтому в качестве пятого *педагогического фактора повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся обозначим развитие цифровой культуры у педагогов, способствующей вовлечению обучающихся в дистанционное образование.*

И, наконец, обратим внимание еще на один важный фактор, влияющий на качество профессиональной деятельности учителей, в том числе и «слабых школ». Он связывается с профессиональным здоровьем учителя, работающего с низкомотивированными и слабоуспевающими учащимися. Необходимость поиска ресурсов повышения мотивации обучающихся и стремление к обеспечению качественного образования со сложным контингентом школьников вызывает дополнительное напряжение педагога. Это приводит к профессиональным перегрузкам и вызывает вероятность нарастания профессионального выгорания. Соответственно, эмоционально нестабильный и психологически уставший учитель не может продуктивно работать, особенно со школьниками, дающими низкие образовательные результаты. В этой связи учителю сегодня особенно важно владеть методами и приемами сохранения профессионального здоровья. Существует множество рекомендаций по этой теме на просторах сети Интернет, в психологической литературе. Представлены готовые инструменты (музыкальные релаксации, мотивирующие видеоролики, созидающие визуализации), которые учитель может использовать для восстановления затраченной энергии. Как известно, двигательная активность, занятие творчеством, сон, питание, позитивное мышление являются универсальными методами, позволяющими восстановить здоровье человека. В этой связи выделим шестой *педагогический фактор повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности – овладение педагогами инструментами сохранения собственного профессионального здоровья, определяющего работоспособность личности.*

Итак, мы выделили шесть педагогических факторов повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности школьников из школ с низкими результатами обучения:

– применение межпредметных технологий, способствующих интересному и понятному преподнесению информации;

– использование нейропсихологических подходов, повышающих когнитивные функции школьников;

– актуализация бесконфликтной коммуникации с учащимися, основанной на выявлении мотивов трудного поведения и выборе адекватных стратегий по регуляции;

– выстраивание эффективных стратегий сотрудничества с родителями, имеющими разный уровень родительской ответственности;

– развитие цифровой культуры у педагогов, способствующей вовлечению обучающихся в дистанционное образование;

– овладение педагогами инструментами сохранения собственного профессионального здоровья, определяющего работоспособность личности.

Качество образования в нашей стране является важным индикатором состоятельности всего общества. Не каждая образовательная организация может продемонстрировать достойный уровень педагогического процесса. Ряд школ можно охарактеризовать как слабые, что связано с тем, что обучающиеся в них демонстрируют низкие образовательные результаты. Чаще всего эти данные дают низкомотивированные и слабоуспевающие обучающиеся. Соответственно, педагогам таких школ имеет смысл осваивать новые инструменты повышения качества образования. Полагаем, что учет учителями описанных педагогических факторов повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности позволит преодолеть синдром школы с низкими результатами обучения. Предложенные в статье решения могут стать содержательной основой проектирования программ повышения квалификации педагогических работников и найти применение во внутриорганизационном обучении учителей школ с низкими результатами обучения.

Библиографический список

1. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А, Севрюкова А.А., Буров К.С. Методические стратегии преодоления профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020; № 3 (44): 5 – 18.
2. Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Ярычев Н.У. и др. Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019; № 3 (40): 5 – 23.
3. Хохлов А., Солодкова М., Ильясов Д. и др. Новые подходы в работе со слабоуспевающими и низкомотивированными школьниками. *Учительская газета.* 2020; № 39. Available at: https://ug.ru/uspeshnym-stanet-kazhdyj-chelovek/
4. Юлдашева А.Н., Селиванова Е.А., Ильясов Д.Ф. Формирование интереса к чтению у низкомотивированных и слабочитающих школьников. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 9: 118 – 123.
5. Билалова Н.А. Поддержка слабоуспевающих обучающихся как важное направление повышения качества образования. *Наука и социум:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016; № 1: 18 – 23.
6. Столповская О.Н. Комплексное изучение типичных причин неуспеваемости младших подростков. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2012; № 65 (1): 119 – 122.
7. Аушева М.Б. Проблема неуспеваемости младших школьников в Республике Ингушетия и пути её решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 15 – 17.
8. Вавилов Ю.П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников. *Ярославский педагогический вестник.* 2016; № 2: 19 – 24.
9. Меретукова З.К., Полушина Н.А. Неуспеваемость школьников как проблема педагогической науки и образования. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2016; № 3 (183): 51 – 60.
10. Киршин П.А. Неуспеваемость учащихся: причины и средства её преодоления. *Школьные технологии*. 2015; № 5: 78 – 84.
11. Семенович А.В. *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза:* учебное пособие. Москва. 2007.
12. Кривцова С.В. *Учитель и проблемы дисциплины*. Серия: Психолог в школе «Генезис». 2004.
13. Фабер А., Мазлиш Э. *Как говорить с детьми, чтобы они учились*. Москва. Эксмо, 2010.
14. Хаджиев С.М. Влияние осознанной родительской ответственности на образовательные результаты старшеклассников. *Сибирский педагогический журнал*. 2019; № 3: 45 – 57.

References

1. Il'yasov D.F., Selivanova E.A, Sevryukova A.A., Burov K.S. Metodicheskie strategii preodoleniya professional'nyh deficitov uchitelej, vzaimodejstvuyuschih so «slozhnymi» kontingentami obuchayuschihsya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2020; № 3 (44): 5 – 18.
2. Il'yasov D.F., Burov K.S., Yarychev N.U. i dr. Principy otbora soderzhaniya povysheniya kvalifikacii pedagogov, obuchayuschiesya kotoryh pokazyvayut stabil'no nizkie obrazovatel'nye rezul'taty. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2019; № 3 (40): 5 – 23.
3. Hohlov A., Solodkova M., Il'yasov D. i dr. Novye podhody v rabote so slabouspevayuschimi i nizkomotivirovannymi shkol'nikami. *Uchitel'skaya gazeta.* 2020; № 39. Available at: https://ug.ru/uspeshnym-stanet-kazhdyj-chelovek/
4. Yuldasheva A.N., Selivanova E.A., Il'yasov D.F. Formirovanie interesa k chteniyu u nizkomotivirovannyh i slabochitayuschih shkol'nikov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 9: 118 – 123.
5. Bilalova N.A. Podderzhka slabouspevayuschih obuchayuschihsya kak vazhnoe napravlenie povysheniya kachestva obrazovaniya. *Nauka i socium:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016; № 1: 18 – 23.
6. Stolpovskaya O.N. Kompleksnoe izuchenie tipichnyh prichin neuspevaemosti mladshih podrostkov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2012; № 65 (1): 119 – 122.
7. Ausheva M.B. Problema neuspevaemosti mladshih shkol'nikov v Respublike Ingushetiya i puti ee resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 15 – 17.
8. Vavilov Yu.P. Problemy uchebnoj neuspevaemosti shkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2016; № 2: 19 – 24.
9. Meretukova Z.K., Polushina N.A. Neuspevaemost' shkol'nikov kak problema pedagogicheskoj nauki i obrazovaniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2016; № 3 (183): 51 – 60.
10. Kirshin P.A. Neuspevaemost' uchaschihsya: prichiny i sredstva ee preodoleniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2015; № 5: 78 – 84.

11. Semenovich A.V. *Nejropsihologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameschayuschego ontogeneza:* uchebnoe posobie. Moskva. 2007.
12. Krivcova S.V. *Uchitel' i problemy discipliny*. Seriya: Psiholog v shkole «Genezis». 2004.
13. Faber A., Mazlish `E. *Kak govorit' s det'mi, chtoby oni uchilis'*. Moskva. `Eksmo, 2010.
14. Hadzhiev S.M. Vliyanie osoznannoj roditel'skoj otvetstvennosti na obrazovatel'nye rezul'taty starsheklassnikov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 3: 45 – 57.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-211-213

Kombu A.S., *senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ailan-kombu@yandex.ru*

ABOUT PROBLEMS OF ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN TUVA IN THE FIRST HALF OF THE 60S OF THE XX CENTURY. The article studies organization of preschool education in the Tuvan ASSR in the first half of the 60s of the XX century. The relevance of the research topic lies in the insufficient study of the history of the formation of the preschool education system in Tuva. This circumstance requires its scientific understanding. The opening of the first preschool institutions in Tuva was primarily connected with the idea of protecting children's health. Kindergartens and nurseries also provided an opportunity to actively involve Tuvan women in public life and production. Based on the study of archival materials, the article describes the general state of preschool institutions in this historical period. Children's institutions in the Republic belonged to different departments. There were nurseries of the Ministry of health, kindergartens of the Ministry of education, collective and state farms, as well as seasonal preschool institutions. Preschool education, like any other pedagogical phenomenon at the stage of its formation, faced certain problems. This article attempts to highlight the main ones. This is a problem of low coverage of children in preschool institutions due to disruptions in the construction and commissioning of new preschool institutions. The lack of educated teaching staff was one of the main obstacles in the development of preschool education. The article also introduces archival materials of the Ministry of education of the Tuvan ASSR of the specified period.

Key words: **preschool institutions, history of preschool education, Tuvan ASSR, nursery school, Ministry of education of the Tuvan ASSR.**

А.С. Комбу, *ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: ailan-kombu@yandex.ru*

О ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Статья посвящена организации дошкольного образования в Тувинской АССР в первой половине 60-х годов XX века. Актуальность темы научного исследования заключается в недостаточной изученности истории становления системы дошкольного образования Тувы. Это обстоятельство требует ее научного осмысления. Открытие первых детских дошкольных учреждений в Туве прежде всего было связано с идеей охраны здоровья детей. Также детские сады и ясли давали возможность активно привлекать тувинских женщин в общественную жизнь и производство. В статье на основании изучения архивных материалов дается описание общего состояния дошкольных учреждений в этот исторический период. Детские учреждения в республике относились к разным ведомствам. Существовали ясли Министерства здравоохранения, детские сады Министерства просвещения, колхозные и совхозные, а также сезонные дошкольные учреждения. Дошкольное образование, как и всякое другое педагогическое явление, на стадии своего становления сталкивалось с определенными проблемами. В данной статье предпринята попытка выделения основных из них. Это проблема низкого охвата детей дошкольными учреждениями из-за срывов строительства и ввода в эксплуатацию новых дошкольных учреждений. Нехватка образованных педагогических кадров являлась одной из основных преград в развитии дошкольного воспитания. Также в статье введены в научный оборот архивные материалы Министерства просвещения Тувинской АССР указанного периода.

Ключевые слова: **дошкольные учреждения, история дошкольного образования, Тувинская АССР, ясли-сад, Министерство просвещения Тувинской АССР.**

11 октября 1961 года Тувинская автономная область была преобразована в Тувинскую АССР. В начале 1962 года состоялась I сессия Верховного Совета Тувинской АССР, где областной отдел народного образования был реорганизован в Министерство просвещения Тувинской АССР. В нем осуществлял свою деятельность отдел по дошкольному образованию. Данный отдел организовывал, курировал и нес ответственность за деятельность дошкольных учреждений в республике, которые относились к Министерству просвещения. Дошкольные учреждения в Туве относились к разным ведомствам: Министерствам просвещения и здравоохранения, а также открывались при колхозах и совхозах. Интересным является анализ общего состояния дошкольных учреждений, а также выявление трудностей в развитии системы дошкольных учреждений в Туве в первой половине 60-х годов прошлого столетия. Особенную актуальность приобретает тема исследования в силу того, что научных работ по истории дошкольного образования в Туве, в том числе указанного периода, выполнено крайне мало.

Материалы и методы исследования. Для описания развития системы дошкольного образования в Тувинской АССР в 60-х годах XX века был проведен исторический анализ архивных материалов по деятельности Министерства просвещения Тувинской АССР.

Результаты исследования. Открытие и развитие детских дошкольных учреждений в Туве прежде всего было связано с идеей охраны здоровья детей и матерей, а также с приездом в 1928 г. медико-санитарной экспедиции Наркомздрава РСФСР [1, с. 250]. В связи этим в Туве была организована новая служба здоровья – охрана материнства и младенчества (детства). Одной из функций охраны материнства и младенчества стало открытие дошкольных учреждений. Первые детский сад и ясли в Туве были открыты в 1932 году в г. Кызыле [1, с. 252]. В том же году было открыто 18 летних яслей, через год – 25. Кроме летних, в 1932 г. были открыты сезонные ясли в Барун-Хемчикском, Дзун-Хемчикском, Пий-Хемском и Тес-Хемском районах, которые работали с весны до октября [2]. Детские сады и ясли давали возможность женщинам активно участвовать в общественной жизни и производстве.

В годы Великой Отечественной войны организация яслей считалось делом «оборонного значения» [2]. Предлагалось создавать ясли рядом с предприятиями, в которых могли бы трудиться женщины с малолетними детьми. Это должно было увеличить количество трудящихся женщин на производстве.

В Тувинской АССР в 1962 году, согласно архивным документам, всего насчитывалось более 43 000 детей дошкольного возраста. Из них были охвачены детскими дошкольными учреждениями 4 710 детей, что составило 11% от их общего количества. Анализ распределения детей в детских дошкольных учреждениях республики показал, что основная масса детей воспитывалась в учреждениях Министерства просвещения. Детские дошкольные учреждения Министерства здравоохранения посещали дети только ясельного возраста. Из данных табл. 1 очевидно, что сеть дошкольных учреждений в Туве интенсивно расширялась и

Таблица 1

Анализ контингента детей в дошкольных детских учреждениях в Тувинской АССР на 1962 год

Министерства и ведомства	На начало года		на конец года	
	Всего детей	в т.ч. ясельного возраста	Всего детей	в т.ч. ясельного возраста
Министерство просвещения	3 385	985	4 350	985
Совнархозы	209	–	210	–
Министерство здравоохранения	730	730	1200	1200
Другие ведомства (совхозы)	386	–	400	–
Всего:	4 710	1 725	6 160	2180

стремилась охватить как можно больше детей [3]. В течение только 1962 года количество детей, посещающих детские сады, увеличилось почти на полторы тысячи человек: с 4 710 человек в начале года до 6 160 в конце.

Нужно отметить, что из общего приведенного контингента детей, размещенных в детских садах, на государственном обеспечении пребывало 550 детей чабанов, живших на отгонных пастбищах [3]. А в 1964 году количество детей чабанов, находящихся на государственном обеспечении, выросло до 700 [4]. Отметим, что в архивных документах встречаются заметки о том, что некоторые чабаны с боязнью отдавали своих детей в дошкольные учреждения, другие – увозили с собой, и поэтому с ними проводилась разъяснительная работа. В основном на государственном обеспечении находились дети аратов-скотоводов Тес-Хемского, Эрзинского, Бай-Тайгинского, Овюрского и Тоджинского районов [5].

Если проанализировать количество дошкольных учреждений, действовавших на территории республики, то на 1 мая 1964 года всего их было 121 [6]. Из них к Министерству просвещения Тувинской АССР относились 62 (51,2%) детских сада, которые посещали 4 557 детей. 35 (30%) детских садов с общим охватом 1 383 воспитанников относились к Министерству здравоохранения. В 24 (20%) постоянных колхозно-совхозных детских садах воспитывались 825 детей. Помимо упомянутых постоянных дошкольных учреждений также функционировали сезонные колхозно-совхозные детские сады, которых к тому времени было 29, и в них воспитывался 971 ребенок.

Детские дошкольные учреждения в Туве строились и открывались достаточно неплохими темпами. Если в 1932 году было открыто первое дошкольное учреждение, то в 1964 году их стало 121 [6]. Однако, несмотря на это, в республике ощущался крайний недостаток в детских садах и яслях. Например, в городе Кызыле из 6 394 детей дошкольного возраста в садах-яслях были устроены 2 158 человек, что составляло 34% вместо государственной нормы 50 – 60% на 1 000 человек населения [7]. Процент охвата детей дошкольными детскими учреждениями в районах республики был намного ниже. Так, например, в городе Чадан процент охвата детей дошкольными учреждениями составлял 16,9%, Улуг-Хемском районе – 3,1%, в Дзун-Хемчикском районе – 2,9%, в Пий-Хемском районе – 7,1%, в Тандинском районе – 4,5% [8]. По этой причине некоторые детские сады республики вынуждены были принимать больше детей. Сохранилась архивная запись о том, что детский сад в селе Кызыл-Мажалык Барун-Хемчикского района был рассчитан на 50 человек, а посещали его 75 детей [9]. С еще большим перегрузом работал детский сад г. Турана Бий-Хемского района. В нем вместо 120 детей воспитывались 192 [10].

Проблему низкого охвата детей дошкольными учреждениями пытались решить через строительство и открытие новых садов, а также посредством организации сезонных временных садов при колхозах и совхозах. Однако архивных свидетельств о срывах и недовыполнении планов по строительству и вводу зданий для дошкольных учреждений сохранилось немало. Так, «в 1961 году не сдано ни одного места, а в 1962 году строительство яслей садов на 126 мест сорвалось» [7]. За 1963 год было освоено меньше половины (46,4%) заложенных средств по строительству детских учреждений и только 33,8% запланированных дошкольных учреждений были введены в эксплуатацию [5]. Некоторые дошкольные учреждения осуществляли свою деятельность в зданиях, которые были мало приспособлены для нормальной работы. В них отсутствовал необходимый набор комнат для столовой, спальни, туалетной, игровой и др. К примеру, «в Шагонарском яслях-саду нет комнаты для игр, спальни» [10].

Отдельные детские дошкольные учреждения размещались в непригодных, ветхих, неприспособленных помещениях. К примеру, ясли-сад г. Турана размещался в помещении, построенном в 1916 году, где существовала «угроза обвала потолка» [10].

По постановлению Совета министров РСФСР от 28 июля 1959 г. N 1287 «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» в Тувинской АССР также предпринимались меры по объединению двух типов детских учреждений – яслей и детского сада в единое дошкольное детское учреждение. В архивных документах министр просвещения Тувинской АССР Б. Болдур-оол отмечал педагогическое преимущество объединенных учреждений перед раздельно существовавшими яслями и детскими садами, которые «не обеспечивали в надлежащей степени воспитание детей» [11]. Также министр отмечал, что по причине неудовлетворительного строительства объединение яслей и садов в новый тип дошкольного детского учреждения – ясли-сад – в большинстве районов производился формально. Ясли-сад располагались в нескольких корпусах, которые находились друг от друга на значительном расстоянии. Такое положение наблюдалось в Эрзине, Чадане, Туране и Шагонаре [12]. Например, Шагонарский ясли-сад помещался в четырех помещениях, которые находились далеко друг от друга [9]. Во многих объединенных детских учреждениях возникали затруднения по осуществлению воспитательного процесса по новой программе, в частности с соблюдением принципа последовательности и преемственности в вопросах воспитания [13].

Инспекторские проверки отдела дошкольного образования Министерства просвещения Тувы также выявляли недостатки, связанные со слабой обеспеченностью мягким и твердым инвентарем, а также с питанием в садах [12]. По нормативам того времени в дошкольных учреждениях дети ясельного возраста получали четырехразовое питание, а дети дошкольного возраста от 3 до 7 лет – трехразовое питание. В питании детей в дошкольных учреждениях испытывался большой недостаток в овощах, сухофруктах, молоке, твороге, свежем мясе и масле.

Обращали внимание на благоустройство территорий детских садов, которые в отдельных садах были не озеленены и не огорожены. Отсутствовали качели, песочницы, скамейки и другие сооружения для укрепления здоровья и правильного развития детей [12].

В деятельности дошкольных учреждений важным является вопрос медицинского обслуживания детей. В некоторых детских садах не было постоянных медицинских работников из-за отсутствия штатных единиц. Поэтому в них медицинский контроль осуществлялся от случая к случаю, также нерегулярно ставились профилактические прививки детям. Сами работники садов тоже нерегулярно проходили медицинский осмотр [14].

Наиболее слабым звеном в работе детских дошкольных учреждений того времени является вопрос их укомплектования кадрами. В 1963 году в дошкольных учреждениях республики работали 520 человек – воспитателей и руководителей всех ведомств. Среди них не было ни одного человека с высшим дошкольным педагогическим образованием, со средним дошкольным – 20 человек (3,8%), со средним педагогическим образованием – 92 человека (17,7%), остальные воспитатели имели незаконченное среднее или даже начальное образование (78,5%). Наблюдалась текучесть в кадрах. Вопрос о кадрах пытались решить через направление воспитателей на заочное обучение, в частности в Кемеровский педагогический институт. Также организовывались семинары по повышению квалификации Министерством просвещения Тувы и институтом подготовки учителей, но этих усилий было недостаточно для решения вопроса кадров. Поэтому Министерство просвещения ходатайствовало перед Советом министров Тувинской АССР об открытии заочного отделения по дошкольному воспитанию при Кызылском государственном педагогическом институте [15].

Из данной ситуации вытекала проблема качества дошкольного образования. В отчетах инспекторских проверок специалистов отдела по дошкольному образованию отмечалась слабая методическая подготовка воспитателей. Это также связано и с отсутствием методистов и инспекторов по дошкольному образованию.

Однако, несмотря на кажущееся трудное положение, существовали такие сады, в которых было «неплохо поставлено воспитание детей» [16]. К ним относились ясли-сады № 4, 5, 6, 11 г. Кызыла, а также сёл Ак-Эрик, Берт-Даг, Чыргаланды Тес-Хемского района; Торгалыг, Солчур Овюрского района и Ий Тоджинского района и др. Выпускники этих дошкольных учреждений «отличались от других детей любознательностью, физической и умственной развитостью» [17]. Как отметила инспектор Министерства просвещения по дошкольному воспитанию Тувинской АССР К. Принцева, «коллективы воспитателей яслей-садов № 4, 5, 6, 7 г. Кызыла, а также Шагонара и Турана достигли хороших результатов в вопросах воспитания детей». В указанных учреждениях были продуманы планомерность и своевременность перехода от одной ступени воспитания к другой. В группах дети были распределены в соответствии с возрастом. В самих дошкольных учреждениях соблюдался режим дня и нормы питания. Воспитательный процесс проводился по утвержденному плану. Хорошо было организовано эстетическое, музыкальное и физическое воспитание [16].

Таким образом, можно сказать, что в первой половине 60-х годов XX века в Тувинской АССР при организации дошкольного воспитания детей требовали решения проблемы, связанные с укомплектованием кадрами, со строительством и вводом новых детских учреждений, а также с детским питанием и обеспечением твердым и мягким инвентарем. Особенно остро ощущалась нехватка образованных и методически грамотных педагогических работников, которая, в свою очередь, приводила к слабому дошкольному воспитанию. Проблема кадров касалась не только педагогических, но и медицинских работников. Не до конца были решены вопросы выделения штатных единиц, особенно это касалось медицинских работников в дошкольных учреждениях.

Другая важная проблема организации дошкольного воспитания была связана с низким темпом строительства и ввода зданий в эксплуатацию, который приводил к малому охвату детей дошкольного возраста детскими учреждениями. Интересным представляется дальнейшее исследование организации дошкольного воспитания детей в республике и путей разрешения выделенных проблем в последующие исторические периоды.

Библиографический список

1. *История Тувы*: в 3 т. Под общей редакцией В.А. Ламина. Новосибирск: Наука, 2007; Т. II.
2. Дыртык-Оол М.О. К вопросу о деятельности дошкольных учреждений Тувы в годы Великой Отечественной войны. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 39: 861 – 865. Available at: http://e-koncept.ru/2017/970499.htm
3. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 155.

4. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 11.
5. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 122.
6. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 10.
7. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 40.
8. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 41.
9. *НА РТ*: Ф. 289.Оп. 1. Д. 13. Л. 52.
10. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 123.
11. *НА РТ*: Ф. 289.Оп. 1. Д. 13. Л. 42.
12. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 124.
13. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 43.
14. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 127.
15. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 131.
16. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 129.
17. *НА РТ*: Ф. 289. Оп. 1. Д. 13. Л. 76.

References

1. *Istoriya Tuvy*: v 3 t. Pod obschej redakciej V.A. Lamina. Novosibirsk: Nauka, 2007; T. II.
2. Dyrtyk-Ool M.O. K voprosu o deyatel'nosti doshkol'nyh uchrezhdenij Tuvy v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 39: 861 – 865. Available at: http://e-koncept.ru/2017/970499.htm
3. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 155.
4. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 11.
5. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 122.
6. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 10.
7. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 40.
8. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 41.
9. *NA RT*: F. 289.Op. 1. D. 13. L. 52.
10. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 123.
11. *NA RT*: F. 289.Op. 1. D. 13. L. 42.
12. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 124.
13. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 43.
14. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 127.
15. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 131.
16. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 129.
17. *NA RT*: F. 289. Op. 1. D. 13. L. 76.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-213-216

Kuptsova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: kupsv@yandex.ru*

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR STUDENTS TO IMPROVE THEIR CONFLICT COMPETENCE. Professional activities envisage socio-psychological ties and relations, which are inextricably linked with the occurrence of conflict situations. Therefore, it is extremely important to pay attention to development of conflict competence, knowledge and skills in the sphere of communication. Modern scientific research is dedicated to improving conflict competence, but this is not enough today. It is important to combine the efforts of science and practice in order to clarify the essence and conceptual side of conflict competence among future professionals, as well as in order to design and implement educational disciplines in order to form and further improve conflict competence among students. The existing theoretical and experimental research, training programmes / modules on conflict competence formation among professional students are insufficient. To date, there is a lack of educational and methodical recommendations for teachers, psychologists and teachers who disclose the content, forms and means of psychological and pedagogical impact on future specialists, the possibility of using various activities to improve conflict competence. The aim is to characterise the educational resource of health saving technologies for the development of conflict competence of students during their studies at the university.

Key words: **health saving technologies, conflict, conflict competence, education.**

С.А. Купцова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kupsv@yandex.ru*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Профессиональная деятельность предусматривает социально-психологические связи и отношения, что неразрывно связано с возникновением конфликтных ситуаций. Поэтому чрезвычайно важно уделять внимание развитию конфликтологической компетентности, знаний и умений в сфере общения. Современные научные исследования посвящаются вопросам совершенствования конфликтологической компетентности, но этого сегодня недостаточно. Важно объединить усилия науки и практики в направлении уточнения сущностной, понятийной стороны конфликтологической компетентности у будущих профессионалов, а также в направлении проектирования и внедрения образовательных дисциплин с целью формирования и дальнейшего совершенствования конфликтологической компетентности у обучающихся. Существующих в настоящее время теоретико-экспериментальных исследований, учебных программ / модулей, посвященных формированию конфликтологической компетентности у студентов, недостаточно. На сегодняшний день имеется недостаток учебно-методических рекомендаций для педагогов, психологов и преподавателей, которые раскрывали бы содержание, формы и средства психолого-педагогического воздействия на будущих специалистов, возможности использования различных видов деятельности в целях совершенствования конфликтологической компетентности. Цель представленной статьи – охарактеризовать образовательный ресурс здоровьесберегающих технологий для развития конфликтологической компетентности у студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: **здоровьесберегающие технологии, конфликт, конфликтологическая компетентность, образование.**

Конфликты и их разрешение являются повседневной частью общения. Именно поэтому будущий профессионал в любой отрасли должен обладать необходимыми навыками в сфере конфликтологической компетентности. В современном динамично развивающемся мире студенты нуждаются в расширении рамок традиционного обучения. Они должны получить глубокие знания по использованию здоровьесберегающих технологий для профилактики и решения конфликтов, поддержания и развития своего здоровья и здоровья окружающих, что является частью задач современной системы образования.

Цель данной работы – охарактеризовать образовательный ресурс здоровьесберегающих технологий для развития конфликтологической компетентности у студентов в процессе обучения в вузе.

Изучению вопросов общения и конфликта посвящены работы авторов из различных отраслей науки. Разработке социально-философских, мировоззренчески-методологических и общетеоретических проблем посвящены работы Ю.И. Алиева, О.Н. Громовой, А.И. Донцова, Е.А. Донченко, В.В. Дружинина, Ю.Г. Запрудского, А.Г. Здравомыслова, М.В. Ильина, Л.А. Нечипоренко, В.В. Столина, Т.А. Титаренко и др. А.С. Белкин, Ф.М. Бородкин, Е.Е. Вендров, В.Д. Жаворонков, И.С. Зимина, Н.М. Коряк, Н.В. Самоукина проводили психолого-педагогические исследования структуры и динамики конфликта, психологических техник его разрешения. Н.В. Гришиной, А.И. Донцовым, Jl.A. Петровской, Г.А. Полозовой, В.П. Шейновым изучались современное понимание конфликта, его причины, правила и приемы поведения в конфликтной ситуации. Работы по исследованию конфликта для решения задач развития личности и целого коллектива проводил Б.И. Хасан, мотивацию поведения в конфликте изучала Г.С. Харханова.

В разработке организационно-методических и технологических проблем отечественной конфликтологии известны работы О.Н. Громовой, А.И. Донцова, Л.Я. Дятченко, Ю.Д. Красовского, И.И. Лавриненко, А.И. Пригожина, Э.З. Усмановой и др. Д. Майерс, К. Боулдинг, Т. Гордон, Р. Дарендорф, М. Дойч, Г. Зиммель, К. Томас, Дж. Френч, Дж. Шелленберг, Б. Шеппард, В. Юри и др. изучали источники, динамику конфликта.

Впервые конфликт как многоуровневое социальное явление был изучен в работе А. Смита «Исследования о природе и причинах богатства народов» в новое время. Немецкий философ И. Кант считал, что состояние мира между людьми, живущими по соседству, не есть естественное состояние [1].

В период до середины двадцатых годов прошлого века конфликтологические идеи зарождались и развивались как практическое знание людьми принципов, правил и приемов поведения в реальных конфликтах [2]. До середины семидесятых годов в философии, педагогике, исторических и политических науках публиковались работы по проблеме конфликта, проводились исследования конфликта как самостоятельного явления. Были опубликованы научные работы по проблеме конфликта, защищены диссертации [3; 4].

С конца девяностых годов прошлого века по настоящее время появились междисциплинарные исследования, конфликтология выделилась в самостоятельную науку, были созданы и продолжают создаваться центры медиации по регулированию конфликтов. Однако на сегодняшний день единого определения самого понятия «конфликт» не существует [2]. Так Д. Майерс определяет конфликт как воспринимаемую несовместимость действий или целей [5]. В свою очередь, В.П. Шейнов представляет конфликт через столкновение, противоборство сторон, при котором хотя бы одна сторона воспринимает действия другой как угрозу ее интересам [6].

В целом с позиции современных ученых конфликт – это противоречие между людьми при наличии или отсутствии попыток его разрешения на фоне эмоциональных состояний.

А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов выделили основные свойства конфликта:

– наличие противоречий между интересами, ценностями, целями, мотивами сторон как основа конфликта;

– противодействие участников конфликта;

– стремление любыми способами нанести максимальный ущерб оппоненту, его интересам;

– негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу [7; 8].

Е.Н. Богданов и В.Г. Зазыкин отмечают, что конфликт оказывает негативное влияние на состояние здоровья человека – возникает феномен дезинтеграции личности в конфликте. Происходит нарушение ее гармоничной психологической целостности, адекватного субъективного отражение реальности, что приводит к социальной дезадаптации личности. Поэтому весьма важным является формирование умения грамотно вести себя в конфликте, быть компетентным в этой сфере [6; 9].

Конфликтологическая компетентность рассматривается нами как обладание человеком знаниями в сфере общения (когнитивный компонент); способностью оптимально реагировать в различных ситуациях общения и конфликта (эмоционально-волевой компонент); умение организовать общение в ситуациях социального взаимодействия (поведенческий компонент).

Высокий уровень конфликтологической компетентности предполагает психологически грамотные действия и поведение в проблемных и предконфликтных ситуациях, оптимизацию взаимодействия с оппонентом в конфликте, недопущение втягивания себя в его эскалацию, сосредоточение усилий на конструктивном разрешении конфликта, сохранение здоровья [7].

В качестве ресурса совершенствования конфликтологической компетентности обучающихся можно использовать здоровьесберегающие технологии. В образовании они направлены на сохранение, укрепление здоровья студентов, способствуют профессиональному долголетию и профессиональной трудоспособности всех участников образовательного процесса [10].

Категорию «здоровьесберегающие технологии» одним из первых изучил и ввел в отечественную науку и практику Н.К. Смирнов. Автор рассматривал их как технологическую основу здоровьесберегающего образования, организацию обучения без потерь здоровья как учащихся, так и самих педагогов [11]. Впоследствии были разработаны педагогические технологии, соответствующие признаку здоровьесбережения [10; 12].

Для совершенствования конфликтологической компетентности у студентов нами были использованы здоровьесберегающие технологии в процессе преподавания курса «Основы конфликтологии».

Перед началом занятий мы провели анкетирование студентов химико-фармацевтического университета (г. Санкт-Петербург). В результате были получены следующие данные: 87% студентов конфликт понимают как нечто плохое, то, что необходимо избегать; в случае возникновения конфликтной ситуации 58% студентов ищут компромиссный вариант ее разрешения, 26% не противоречат оппоненту, но поступают по-своему, 16% стараются доказать свою правоту. На вопрос нужно ли в конфликте демонстрировать свои эмоции, 60% респондентов ответили, что все зависит от ситуации, а остальные 40% считают, что в любой ситуации нужно «держать себя в руках». Большинство студентов отметили, что конфликты возникают в их жизни ежедневно, и они отражаются на их здоровье. При этом 84% признались, что чувствуют себя в конфликтных ситуациях неуверенно, у них ухудшается настроение и самочувствие, снижается работоспособность.

Также многие студенты признались, что у них не хватает знаний и навыков для эффективного общения, профилактики и разрешения конфликтов, и они испытывают в них потребность.

В целом мы установили, что студенты нуждаются в использовании здоровьесберегающих технологий на занятиях; развитии межпредметных знаний, а также личностных качеств; в субъект-субъектных партнерских взаимоотношениях.

На этом основании нами был разработан авторский учебный курс «Основы конфликтологии».

Цель учебного курса: приобретение студентами теоретических знаний и практических умений в области конфликтологии и психологии общения.

Задачи:

– развить коммуникативную компетентность будущих профессионалов;

– развивать навыки эффективного общения, необходимые для профессиональной деятельности;

– научить использовать знания в области психологии общения в предотвращении и регулировании конфликтных ситуаций;

– сформировать навыки соблюдения этических норм общения.

Курс включал следующие темы лекционных и практических занятий:

1. Предмет, задачи, методы. История развития конфликтологии в нашей стране и за рубежом. Природа конфликта. Источники и причины его возникновения.

2. Понятие «общение» в психологии. Стороны, виды, функции общения. Позитивные и деструктивные функции конфликта, его структурные элементы. Процесс и динамика конфликта.

3. Проблема коммуникации в конфликтных ситуациях. Коммуникация как источник конфликта.

4. Человеческий фактор в конфликте.

5. Регулирование и разрешение конфликтов.

К каждой теме нами разработаны вопросы и задания для самостоятельной работы студентов, а также практические упражнения.

В процессе обучения на занятиях мы активно использовали информационно-коммуникационные технологии. Так как основу технологического процесса обучения составляют получение и преобразование информации, то любая педагогическая технология – это информационная технология. Применение данных технологий способствует возможности реализации дистанционных образовательных технологий с учетом эпидемиологической обстановки. ИКТ стимулируют межличностное взаимодействие в образовательном процессе, способствуют повышению технической, информационной и коммуникативной компетентности студентов. Если грамотно использовать данные технологии, то они будут стимулировать повышение познавательной активности обучающихся, способствовать здоровьесбережению и интенсификации самостоятельной работы студентов. Так, лекции были предоставлены студентам в свободном доступе Google Class в формате Word и Power Point. На практических занятиях в очном и онлайн-форматах проходила отработка навыков общения и эффективного разрешения конфликтов.

Особое внимание было уделено вовлечению студентов в проектную деятельность. Образовательные задачи в рамках данного вида деятельности ставились следующие: закрепление в процессе практической деятельности теоретических знаний; освоение новых форм поиска, обработки и анализа информации; развитие навыков аналитического и критического мышления; развитие коммуникативных навыков; приобретение навыков групповой работы.

Проектная технология в образовании студентов носила межпредметный (интегративный эффект) характер, творческую, научно-исследовательскую и практико-ориентированную направленность. Данная технология осуществлялась на основе проблемного обучения и активизации интереса обучающихся. Это стимулировало потребность в активизации самостоятельности студентов, способствовало социализации. Студенты разрабатывали индивидуальные и групповые проекты по следующим направлениям: «Вербальная и невербальная коммуникация», «Дистанционная коммуникация». Проекты были представлены для защиты.

В любой деятельности межличностные отношения и общение играют основную роль в решении любых профессиональных задач. Использование в общении коммуникативно-диалоговых здоровьесберегающих технологий является основой здоровьесбережения всех участников образовательного процесса. Поэтому для организации продуктивного взаимодействия в общении необходимы коммуникативно-диалоговые технологии, в том числе технология «Я-высказывания» и технология эффективного использования типизации вопросов. На занятиях со студентами нами вариативно использовался комплекс следующих техник: техника активного слушания; техника авансирования; техника положительного подкрепления; техника эффективной похвалы; техника вербального отзеркаливания; техника невербального отзеркаливания; техника интерпретации; техника введения запретов и ограничений; техника убеждения «Принцип сильного аргумента»; техника «Метод Сократа»; техника резюмирования.

В процессе изучения курса применялись интерактивные коммуникативные технологии – круглый стол, мини-конференция. Главная цель состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форму деятельности научных работников. Занятия в форме круглого стола или мини-конференции способствуют развитию исследовательской компетентности студентов. Тема круглого стола «Собери чемодан в дорогу». Для его выполнения необходимо было взять лист формата А4, схематично нарисовать по краю листа очертания чемодана. В этот «чемодан» с помощью фломастеров, цветных карандашей, ручек необходимо сложить то, что, по мнению студентов, поможет им в общении с другими людьми, что будет способствовать разрешению конфликтов – то, что они узнали из курса «Основы конфликтологии». Чемодан изображается схематично, при этом обязательны краткие пояснения представленных «вещей» из лекций, списка рекомендованной литературы к курсу.

Студентам было предложено написать эссе на тему: «Эмоциональное реагирование в конфликтах и саморегуляция», заранее было дано ориентировочное содержание: особенности эмоционального реагирования в конфликтах; способы саморегуляции (привести примеры из своей практики или из художественной литературы, источников, рекомендованных для изучения к данному курсу). Тем самым студенты могли выразить индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу. В качестве критериев оценивания были выделены следующие: наличие четкой структуры; последовательность изложения мыслей, осмысленность; наличие творческих идей, новизна, оригинальность, собственные идеи; грамотность, аккуратность.

Также студентам было предложено составить программу самовоспитания культуры общения и профилактики конфликтов на ближайший период (три месяца, полгода) и даны рекомендации по ее составлению:

– определение краткосрочных и долгосрочных целей, что обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на верном пути, повышает долгосрочную мотивацию; достижение краткосрочных целей – успех, который повышает степень самовоспитания;

– разработка / составление режима дня (включая здоровое питание, здоровый образ жизни, занятия физической культурой; использование «тайм-аутов» (для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от учебы / работы, переключение на другой вид деятельности);

– овладение культурой речи, общения;

– грамотное использование интернет-ресурсов, гаджетов (самообеспечение цифровой безопасности);

– овладение приемами саморегуляции (релаксация, аутотренинг, дыхательная гимнастика, арт-терапия, библиотерапия);

– профессиональное развитие и самосовершенствование, креативность (обмен профессиональной информацией – дополнительное образование; повышение квалификации; участие в конференциях, профессиональных конкурсах).

Студентами были разработаны рекомендации по реализации программы самовоспитания:

– развитие навыков эффективного целеполагания – чем конкретнее будет определена цель, чем точнее оценена вероятность ее достижения, тем больше будет шансов ее достичь;

– формирование установки – для предварения деятельности, помощь в мобилизации, готовности к последующему действию;

– создание позитивных образов (визуализация) – создание словесной формулы, зрительных образов, слуховых, телесных или комбинированных образов;

– использование аутогенной тренировки, направленной на восстановление динамического равновесия человеческого организма, с использованием мышечной релаксации, самовнушения, самовоспитания;

– использование дыхательных техник, которые, изменяя характер дыхания, помогают изменять в свое настроение в сторону позитива.

– включение в режим дня физических упражнений – для переключения внимания на новые раздражители, снижения значимости актуальной проблемы; двигательная активность приводит к повышению активности психики, улучшению настроения;

– освоение техник арт-терапии для развития способности самовыражения и самопознания;

– развитие навыков уверенного поведения с помощью элементов рациональной терапии.

Для самонаблюдения и коррекции программы самовоспитания было предложено вести дневник самонаблюдений.

На последнем занятии студенты представили авторские программы по самовоспитанию. Они были обсуждены, скорректированы, и намечены дальнейшие действия по ее применению.

После окончания курса «Основы конфликтологии» нами было проведено итоговое анкетирование студентов. В результате 96% студентов отметили, что конфликты – естественное явление социальной жизни человека, избежать их невозможно; в случае возникновения конфликтной ситуации 68% студентов готовы к сотрудничеству, поиску вариантов эффективного разрешения. Все студенты отметили, что курс «Основы конфликтологии» помог им приобрести знания и навыки для эффективного разрешения конфликтов, поддержания здоровья, и они хотели бы продолжить такое обучение.

В заключение отметим следующее. В современном динамично меняющемся мире важно сформировать у студентов навыки здорового образа жизни. Умение общаться, решать возникающие конфликтные ситуации является значимой составляющей здоровья. В связи с этим чрезвычайно важным становится получение студентами знаний и навыков в области общения и конфликтологии, грамотного и своевременного разрешения и профилактики конфликтов. Для этого можно использовать ресурс здоровьесберегающих технологий.

В целом стоит подчеркнуть, что образовательный ресурс здоровьесберегающих технологий заключается в:

– использовании системно-структурного подхода и развитии эффективной коммуникации для мотивации к совершенствованию конфликтологической компетентности в дальнейшем;

– возможности качественно и по-новому организовать работу студентов с акцентом на творческую деятельность, самообучение и активизацию познавательной деятельности с сохранением здоровья;

– огромном потенциале творческого педагогического поиска преподавателя в формировании авторских учебных материалов, курсов, моделей.

Библиографический список

1. Свенцицкий А.Л., Панфёров В.Н., Куликов Л.В. и др. *Социальная психология общения*: монография. Москва: Инфра-М, 2017.
2. Клачкова О.А. *Конфликтология: практикум*. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019.
3. Мерлин В.С. *Личность и общество*. Пермь, 1990.
4. Ильин Е.П. *Психология делового общения*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
5. Майерс Д. *Социальная психология в модулях*. Санкт-Петербург, 2017.
6. Шейнов В.П. *Управление конфликтами*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2018.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2019.
8. Савченко А.И. *Конфликтология*: методические рекомендации для самостоятельной подготовки студентов к зачету по дисциплине (в вопросах и ответах). Симферополь: Университет экономики и управления, 2017.
9. Станкевич П.В., Макарова Л.П., Авдеева Н.В. Роль педагогического вуза в формировании здорового образа жизни. *Человек и образование.* 2018; № 4 (57): 153 – 158.
10. Цыбульникова В.Е., Леванова Е.А. *Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании*. Москва: МПГУ, 2017.
11. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие технологии и психология здоровья в школе.* Москва: АРКТИ. 2005.
12. Ямбург Е.А. *Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация)*. Москва: Новая школа. 2007.

References

1. Svencickij A.L., Panferov V.N., Kulikov L.V. i dr. *Social'naya psihologiya obscheniya*: monografiya. Moskva: Infra-M, 2017.
2. Klachkova O.A. *Konfliktologiya: praktikum*. Saratov: Aj Pi Ar Media, 2019.
3. Merlin V.S. *Lichnost' i obschestvo*. Perm', 1990.
4. Il'in E.P. *Psihologiya delovogo obscheniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
5. Majers D. *Social'naya psihologiya v modulyah*. Sankt-Peterburg, 2017.
6. Shejnov V.P. *Upravlenie konfliktami*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2018.
7. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI, 2019.

8. Savchenko A.I. *Konfliktologiya*: metodicheskie rekomendacii dlya samostoyatel'noj podgotovki studentov k zachetu po discipline (v voprosah i otvetah). Simferopol': Universitet `ekonomiki i upravleniya, 2017.
9. Stankevich P.V., Makarova L.P., Avdeeva N.V. Rol' pedagogicheskogo vuza v formirovanii zdorovogo obraza zhizni. *Chelovek i obrazovanie.* 2018; № 4 (57): 153 – 158.
10. Cybul'nikova V.E., Levanova E.A. *Pedagogicheskie tehnologii. Zdorov'esberegayuschie tehnologii v obschem obrazovanii*. Moskva: MPGU, 2017.
11. Smirnov N.K. *Zdorov'esberegayuschie tehnologii i psihologiya zdorov'ya v shkole.* Moskva: ARKTI. 2005.
12. Yamburg E.A. *Shkola dlya vseh: Adaptivnaya model' (teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizaciya)*. Moskva: Novaya shkola. 2007.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-216-218

***Lukina N.A.,** senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lukina-7171@mail.ru*

PRACTICAL-ORIENTED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING OF FUTURE CONSTRUCTION ENGINEERS BY CASE TECHNOLOGY. The article discusses the practice-oriented approach as one of the vectors for the competence development of a future specialist in the construction industry. The theoretical aspects of this approach are presented as the process of students preparing for their future professional activities in practice-oriented approach and its capabilities describing. The concept of case technology as an active and effective method in foreign languages teaching to future civil engineers in practice-oriented training is considered. The introduction of practice-oriented learning with case technology is able to solve several problems: to motivate students for a future profession, to develop research, creative, analytical competencies and the formation of thinking and reflection. The example of case from the real situation in the city of Yakutsk "Gas pipeline accident" is given. The practical application of the case method in English implemented with the students of the training profile "Heat and gas supply and ventilation" is described. The algorithm of the case and a description of each stage are given. It is shown that practical-oriented classes with case technologies contribute to the development of situational and professional thinking, develop teamwork in a group, improve the skills of using their knowledge and skills in practical activities and, of course, solve professional problems. The practical-oriented approach is not only in the problem solving of our specialized discipline but also the way of professional communication in English, the formation of communicative competence, which is one of the key to form a new generation of professionals. This approach with the case method in teaching English contributes to the formation of business competence of future specialists in the construction industry.

Key words: **practical-oriented teaching, case method, professional environment, problem situation, practical experience, communicative competence.**

***Н.А. Лукина,** ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lukina-7171@mail.ru*

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье рассматривается возможность применения практико-ориентированного подхода как одного из векторов формирования компетентности будущего специалиста в строительной отрасли. При описании практико-ориентированного подхода и его возможностей представлены теоретические аспекты данного подхода как процесса подготовки обучающихся к своей будущей профессиональной деятельности. Рассмотрено понятие кейс-технология как активный и эффективный метод при обучении иностранным языкам будущих инженеров-строителей в практико-ориентированном обучении. Внедрение практико-ориентированного обучения с использованием кейс-технологии имеет возможность решения нескольких проблем: мотивировать студентов к будущей профессии, развить исследовательские, творческие, аналитические компетенции и способствовать формированию мыследеятельности и рефлексии. Приведен пример кейса из реальной ситуации в городе Якутске «Авария на газопроводе». Описывается практическое применение кейс-метода на английском языке, реализованное со студентами профиля подготовки «Теплогазоснабжение и вентиляция». Выделен алгоритм работы с кейсом и дано описание каждого этапа. Показано, что практико-ориентированные занятия с применением кейс-технологии способствуют развитию ситуативного и профессионального мышления, формируют умение командной работы в группе, совершенствуют навыки оперирования своими знаниями и умениями в практической деятельности и, безусловно, решения профессиональных проблем. Кроме того, мы показали практико-ориентированный подход не только в решении проблемы на примере специализированной дисциплины, но и показали возможность профессионального общения на английском языке, формирования коммуникативной компетенции, являющейся одной из ключевых в процессе формирования нового поколения профессионалов. Необходимость использования данного подхода посредством кейс-метода в обучении английскому языку способствует формированию деловой компетентности будущих специалистов в строительной индустрии.

Ключевые слова: **практико-ориентированное обучение, кейс-технология, профессиональная среда, проблемная ситуация, практический опыт, коммуникативная компетенция.**

Современный рынок труда требует специалистов новой формации, умеющих находить конструктивные решения проблем, готовых решать задачи в нестандартных условиях и способных гибко использовать приобретенные знания в профессиональной деятельности. Рынок труда требует практиков, в первую очередь компетентных специалистов.

В связи с этим подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля в высшей школе требует пересмотра образовательной траектории, условий и организации учебного процесса. Сегодня обучение должно приобрести практико-ориентированное содержание, что обеспечит формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

К тому же сегодняшние выпускники должны уметь работать по специальности не только у себя в регионе, но и на уровне мировых стандартов, уметь общаться с коллегами из разных стран. Для этого знание иностранных языков является одним из важных условий конкурентоспособности любого специалиста, так как современные профессиональные стандарты и социальный заказ современного общества ориентированы на специалиста, открытого к межкультурному общению.

Как мы видим, высшее образование имеет множество целей для подготовки качественного специалиста с разносторонними и углубленными компетенциями в своей будущей профессии. Для формирования широкой базы знаний из разных областей для обеспечения качества образования нужен отбор методов и разнообразных подходов в обучении. Возможным вариантом решения этой задачи является использование практико-ориентированного подхода. В нашей статье мы рассматриваем данный подход в обучении иностранным языкам через кейс-технологию.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы представить достоинства практико-ориентированного подхода с использованием кейс-технологии на занятиях по английскому языку для подготовки к профессиональной деятельности будущих инженеров-строителей. Актуальность нашей работы определяется необходимостью внедрения практико-ориентированного обучения, что позволяет значительно повысить не только эффективность обучения, но и приобрести опыт практической деятельности. Этому способствует система отбора практико-ориентированного содержания учебного материала по кейсу для формирования умений и навыков, необходимых в практической работе. Учебный материал должен быть значимым для студентов-строителей, а деятельность на занятиях – приближенной к повседневной жизни. Новизна нашей работы заключается в том, что посредством иностранного языка мы реализуем практико-ориентированное обучение студентов технического профиля через организацию, введение студента в профессиональную среду и формирование навыков работы в границах своей профессии.

Анализ существующих работ по проблеме практико-ориентированного подхода позволяет говорить о том, что она получила широкое освещение в работах Ю. Ветрова, В.В. Серикова, П.К. Селевко, Ф.Г. Ялалова. Становление практико-ориентированного образования с использованием возможностей контекстного обучения подчеркивается в трудах А. Вербицкого, Е. Плотникова, В. Шершнева и других.

Применение практико-ориентированного подхода должно начинаться в школе и целенаправленно переходить в систему высшего профессионального образования, причем являться основным методом обучения данной ступени системы образования [1].

Ю. Ветров, Н. Клушина рассматривают практико-ориентированный подход как организацию практик для обучающихся с целью их погружения в профессиональную среду. Ф.В. Шарипов утверждает, что практико-ориентированное обучение – это вид обучения, приоритетной целью которого является развитие у обучающихся способностей и готовности к практической работе, умений, необходимых сегодня в разнообразных сферах профессиональной деятельности, а также достижение понимания того, для чего были сформированы данные умения, где и как они используются в реальной практике [2, с. 45].

В основе практико-ориентированного образования лежит разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки [3]. Ф.Г. Ялалов сформулировал деятельностно-компетентностную парадигму, в соответствии с которой практико-ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [3]. Кроме того, практико-ориентированный подход ставит одной из главных целей технологии практический результат [1].

Все эти исследования позволяют глубже понять, что практико-ориентированный подход с использованием практических кейсов позволяет студентам приобрести необходимый минимум профессиональных умений и навыков через выявление профессиональных проблем в кейсе в своей сфере и также принятию решений и анализу ситуаций. Это соответствует ФГОС ВО 3++ (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования), формированию ключевых компетенций и позволит выпускникам стать конкурентоспособными, готовыми к жизни в современном мире.

В нашей статье мы рассматриваем практико-ориентированное обучение как целенаправленную подготовку студента к профессиональной деятельности, связанной с использованием иностранного языка в качестве средства профессиональной коммуникации [4].

Относительно понимания и определения кейс-технологии существует большое количество исследовательских работ и точек зрения, которые можно свести к двум или трем основным. Анализ понятия «кейс-метод» как технологии обучения с описанием реальных экономических, социальных или бизнес-ситуаций позволяет увидеть неоднозначность решения профессиональных задач в реальной жизни. «CASE – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию» [5].

Многие зарубежные исследователи кейс-технологий, такие как Robert E. Stake, Helen Simons и Robert K. Yin, отразили результаты разработки кейс-методов и предложили методы организации и успешного проведения исследований [6]. В частности, анализ реальной ситуации или проблемы из кейса по своей будущей профессиональной деятельности интенсивно воздействует на профессионализацию студентов, развивает способность самостоятельно совершенствовать профессиональные знания и умения, а также формирует положительную мотивацию к обучению. Отличительной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [7]. Данный метод считается одним из практико-ориентированных методов обучения.

К тому же при практико-ориентированном подходе с использованием кейс-метода идет процесс формирования начальных профессиональных умений и осознание необходимости саморазвития и самообразования. Как известно, профессиональное становление любого специалиста – сложный и длительный процесс, и овладение мастерством происходит только в реальной практической деятельности.

Теоретический анализ литературы по практико-ориентированному подходу и использованию кейс-технологии в обучении указывает на актуальность проблемы и интерес исследователей к решению задач. Значимость исследуемой темы определяется реальными потребностями системы высшего образования и также существующими противоречиями между предъявляемыми требованиями к качеству будущего специалиста и недостаточной практической подготовкой к будущей профессии.

В своей работе мы представляем практико-ориентированное занятие с использованием кейса по английскому языку, которое реализовано со студентами Инженерно-технического института Северо-Восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова. Мы апробировали кейс, сформировав несколько групп из студентов по направлению подготовки «Строительство» по дисциплине «Деловой иностранный язык». Цель освоения дисциплины – это овладение высокой языковой конкурентоспособностью в сфере деловой коммуникации (устной и письменной) при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования (ФГОС ВО 3++).

Тема кейса: «Авария на газопроводе». Кейс взят из реальной практики. Цель преподавателя: создание образовательной среды на основе постановки проблемы, мыследеятельности, анализа и формирования умений использовать уже полученные знания и умения по основным специальным дисциплинам для решения проблем по кейсу. Практическая работа по данному кейсу состоит из нескольких этапов: введение в проблему, сбор информации, рассмотрение и принятие решения, презентация и анализ.

Поскольку кейс на английском языке, то первый этап направлен на введение нового лексического материала по кейсу, выполнение тренировочных упражнений для создания речевых связей в заданных пределах. По определению Г.В. Роговой, основными этапами работы над лексикой являются: ориентировочно-подготовительный, то есть этап семантизации слов и их первичного употребления; этап речевой тренировки и создания лексических речевых навыков в устно-речевых упражнениях (ситуативно-стереотипизирующий и вариативно-ситуативный этапы) [8].

Также можно повторить грамматику Passive Voice на примерах с переводом предложений с русского на английский язык.

После всех подготовительных этапов работы по формированию лексического и грамматического навыков мы представляем кейс: это реальная авария 2003 года в городе Якутске. Студентам следует прочитать текст, выявить проблему и предложить свои варианты решения по устранению аварии. Работа проводится по группам.

Case example: Gas Pipeline Accident. Gas pipelines of high and low pressure were made in 1967 and put into operation on April 30, 1968 in accordance with the act of acceptance. According to the schedule the existing gas pipelines were inspected periodically.

Drilling wells excavation work for piles installation was carried out in security zone of underground gas pipelines based on the project “Trade center with residential house Micro” in Poyarkov Street in Yakutsk in November 26, 2003. A high-pressure underground gas pipeline with a diameter of 108 * 4.0 was damaged with a gas outlet. The damaged area is a hole up to 3.0 cm in diameter…

После чтения и анализа текста по кейсу студенты работают в группах для определения вариантов решения проблемы и предлагают свои проекты – как устранить утечку газа и повреждение газопровода. Отметим, что группы состоят из одинакового количества студентов, но с разным уровнем владения английским языком, A2 – B1 – B2.

После защиты своих проектов студенты отвечают на возможные вопросы по проекту. Критерии оценивания проекта включают следующие разделы: соответствие и глубина раскрытия проблемы (здесь необходимо присутствие профессионала), владение английским языком, умение отвечать на вопросы оппонентов, грамматическое и лексическое оформление речи, соблюдение регламента. Обязательное условие по кейсу – это овладение рефлексивным умением, анализ и самоанализ деятельности.

Важно отметить, что в рамках представленной работы было проведено изучение эффективности и результативности использования практико-ориентированного подхода в обучении английскому языку с использованием кейс-технологии.

Мы провели анкетирование как главный метод исследования, по результатам которого проведен анализ. В нашем анкетировании приняли участие три группы, в каждой из них по 19 студентов, общее количество 57 человек. Мы разработали восемь вопросов, где шесть вопросов с ответами «да», «нет», «возможно», «не знаю». Это следующие вопросы: «Как вы считаете, данный кейс связан с вашей будущей профессией?», «Вы узнали что-нибудь новое из кейса?», «Как вы считаете, пригодиться ли данный опыт работы с кейсом в практической деятельности?», «Вы можете полагать, что это практико-ориентированное занятие?», «Вы можете полагать, что содержание данного кейса содержит практико-ориентированную лексику на английском языке?», «Практико-ориентированное обучение необходимо студентам?», последние два вопроса с ответами на выбор «проектная работа», «кейс-технология», «деловая игра», «научно-практическая конференция». Это следующие вопросы: «Какие виды практико-ориентированных занятий вы считаете наиболее эффективными?» и «Какие виды практико-ориентированных занятий вы считаете наиболее эффективными при обучении иностранным языкам?».

На первый вопрос «Как вы считаете, данный кейс связан с вашей будущей профессией?» были предложены следующие варианты ответов: «да», «нет», «возможно», «не знаю». Ответ «да» выбрали 45 человек, 7 человек ответили «возможно», 1 человек – «нет», 4 человек – «не знаю». Результаты ответа на первый вопрос даны на рис. 1.

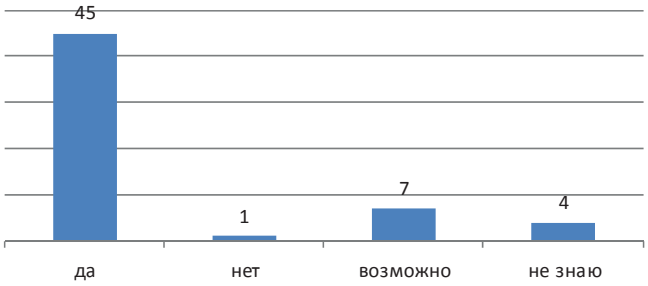


Рис. 1. «Как вы считаете, данный кейс связан с вашей будущей профессией?»

На последний вопрос анкеты («Какие виды практико-ориентированных занятий вы считаете наиболее эффективными при обучении иностранным языкам?») большинство студентов, а именно 34, выбрали ответ «кейс-технология», 16 человек ответили «проектная работа», 5человек предпочли «деловую игру» и 2 студента выбрали ответ «научно-практическая конференция».

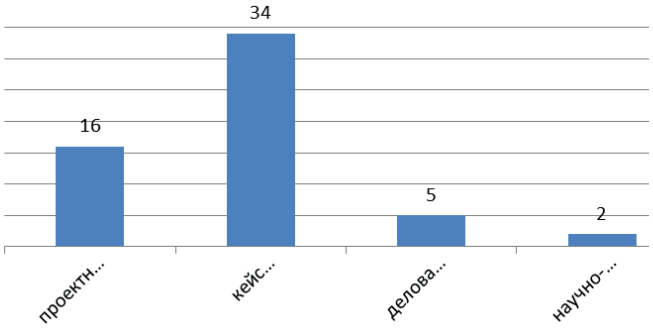


Рис. 2. «Какие виды практико-ориентированных занятий вы считаете наиболее эффективными при обучении иностранным языкам?»

По остальным вопросам анкеты примерно одинаковое количество студентов выбрали ответы «да», «возможно», «проектная работа», «кейс-технология». Кроме того, в конце анкеты студенты написали свои отзывы и предложения по данному занятию.

Отсюда следует вывод, что представленный кейс «Авария на газопроводе» дал положительный эффект как практико-ориентированное обучение с применением кейс-технологии. Самое важное и положительное в работе по данному кейсу – это мотивированность студентов в виду того, что данная тема относится к их будущей профессиональной деятельности, теплогазоснабжению и вентиляции. Студенты имеют разные уровни владения английским языком. На третьем курсе пятого семестра они изучают деловой иностранный язык, где очень важно овладение иностранным языком на уровне профессионального общения. По признанию студентов, выполнение данного задания по кейсу потребовало дополнительную работу с литературой и источниками по специализации, а также прочтение документов, регламентирующих проведение земляных работ, что занимает большее количество часов по работе с кейсом. Данный практико-ориентированный подход в обучении английскому языку с применением кейс-метода способствует не только формированию иноязычной коммуникативной компетенции, но и формированию практического опыта и ключевых компетенций, которые будут использованы в профессиональной деятельности. Одно из требований при работе с кейсом – это учёт количества отведенных часов. Практика показывает, что одному только преподавателю иностранного языка не справиться с данной ролью: занятие следует проводить вдвоем с преподавателем специализирующейся кафедры, так как необходимо присутствие консультанта-профессионала при анализе, обсуждении конкретной реальной ситуации [9].

Хочется отметить, что практико-ориентированные занятия приводят к более прочному усвоению информации, так как возникают ассоциации с конкретными действиями и событиями. Также это огромная возможность использовать английский язык как средство для поиска новых знаний в своей профессиональной деятельности. В этом контексте идет формирование научно-исследовательской и поисковой деятельности студентов через активную мыслительную работу.

Таким образом, можно сделать вывод по результатам анкетирования, что данный подход вызывает интерес и привлекает внимание студентов, дает широкие возможности для развития профессионального мастерства, способствует совершенствованию профессиональных умений будущих инженеров-строителей. Положительные изменения, имевшие место в ходе занятий по иностранному языку, а именно: мотивация, активность, самостоятельное решение проблемы, рефлексивная самооценка, подтверждают эффективность данного подхода в обучении. Все это позволяет сделать вывод, что данный подход способствует неординарному подходу к решению профессиональных задач будущих специалистов в области строительства.

Библиографический список

1. Селевко П.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва: Народное образование, 2008.
2. Шарипов Ф.В. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Москва: Логос, 2012.
3. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию. *Высшее образование в России*. 2008; № 1: 89 – 93.
4. Конистерова Е.А., Улитина К.А., Калинина Е.В. Практико-ориентированный метод обучения иностранным языкам как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 3: 230 – 237. Available at: http://e-koncept.ru/2017/770270.htm
5. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов. Available at: http://www.ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53_0.pdf
6. Yin R. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
7. Spodark E. *Pedagogical Applications for the Single Computer Teaching Station: A Case Study. Computer Assisted Language Learning*. 2000; Vol. 13, № 3.
8. Рогова Г.В. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Просвещение, 1991.
9. Лукина Н.А. Individual approach in foreign languages training by case method “Construction of Yakut traditional dwelling”. *SGEM:* 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Science and Society. Sofia, Bulgaria. 2017; Vol. 5, Book 3: 243 – 249.

References

1. Selevko P.K. *Sovremennye obrazovatel’nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2008.
2. Sharipov F.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2012.
3. Yalalov F.G. Deyatel’nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 1: 89 – 93.
4. Konisterova E.A., Ulitina K.A., Kalinina E.V. Praktiko-orientirovannyj metod obucheniya inostrannym yazykam kak sredstvo sovershenstvovaniya yazykovogo obrazovatel’nogo prostranstva neyazykovogo vuza. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 3: 230 – 237. Available at: http://e-koncept.ru/2017/770270.htm
5. Smolyaninova O.G. Didakticheskie vozmozhnosti metoda case study v obuchenii studentov. Available at: http://www.ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53_0.pdf
6. Yin R. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
7. Spodark E. *Pedagogical Applications for the Single Computer Teaching Station: A Case Study. Computer Assisted Language Learning*. 2000; Vol. 13, № 3.
8. Rogova G.V. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. M.: Prosveschenie, 1991.
9. Lukina N.A. Individual approach in foreign languages training by case method “Construction of Yakut traditional dwelling”. *SGEM:* 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Science and Society. Sofia, Bulgaria. 2017; Vol. 5, Book 3: 243 – 249.

Статья поступила в редакцию 19.11.20

УДК. 373.3

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-218-221

***Mustafaeva S.A.**, postgraduate, Department of Preschool and Special Education, senior teacher, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education at the Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: s.m90@inbox.ru*

INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH THE FAMILY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING. The proposed article deals with interaction between teachers and the family of an elementary schoolboy in a distance learning environment. Based on the analytical study of theoretical sources, pedagogical concepts are comprehended: “pedagogical interaction”, “distance education”. In the article, the concept of “pedagogical interaction” is considered both in a broad sense and in a narrow sense. Pedagogical technologies in work with the family of elementary school students are analyzed. For the successful organization of the process of distance education, some shortcomings are singled out. The results of the author’s survey of parents of elementary school students at the elementary school “SOSH № 22” in Abakan, Republic of Khakassia, are presented in detail. The main difficulties of the family involved in distance education for schoolchildren are identified. New trends in interaction between family and school in the modern conditions of digitalization of society are revealed.

Key words: **interaction, pedagogical interaction with family, younger schoolboy, distance learning.**

***С.А. Мустафаева**, аспирант, ст. преп., ХГУ имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: s.m90@inbox.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В предлагаемой статье рассмотрено взаимодействие педагогов с семьей младшего школьника в условиях дистанционного обучения. На основе аналитического изучения теоретических источников осмыслены такие педагогические понятия, как «педагогическое взаимодействие», «дистанционное образование». В статье понятие «педагогическое взаимодействие» рассмотрено как в широком смысле, так и в узком. Проанализированы педагогические технологии в работе с семьей учащихся начальных классов. Для успешной организации процесса дистанционного образования выявлены некоторые недочеты. Подробно представлены результаты проведенного автором анкетирования родителей учащихся начальной школы МБОУ «СОШ № 22» города Абакана Республики Хакасия. Выявлены основные трудности семьи, включенной в дистанционное обучение детей-школьников. Раскрыты новые тенденции во взаимодействии семьи и школы в современных условиях цифровизации общества.

Ключевые слова: **взаимодействие, педагогическое взаимодействие с семьей, младший школьник, дистанционное обучение.**

Цель статьи: актуализировать проблемы взаимодействия педагогов с родителями современных школьников и продемонстрировать значимость сотрудничества субъектов образовательной деятельности в контексте дистанционного обучения.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом начального образования одним из условий успешной работы с учащимися начальной школы является взаимодействие учителя с семьей, что «необходимо для обеспечения полноценного развития ребенка» [1]. Аналитическое изучение и осмысление ключевого слова «взаимодействие» приводит нас к принятию его педагогической трактовки как «особой формы связи между участниками образовательного процесса». Это «предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной деятельности участников образовательного процесса, их координацию…» [2, с. 24]. Соответственно, подчеркивается значимость семьи, соучастия родителей в образовательном процессе как равноправных субъектов.

В работах известных учёных В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса педагогическое взаимодействие трактуется как «сложнейший процесс, состоящий из множеств компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических». Оно обусловлено учебно-воспитательной деятельностью, целями и задачами обучения и воспитания. Педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит сотрудничество, присутствует в познавательной, трудовой и творческой видах деятельности [3, с. 144].

Более узкое значение термина «педагогическое взаимодействие» подразумевает «личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок» [4, с. 12]. Если исходить из того, что родители и семья в целом – это активные субъекты целостного педагогического процесса, его социальные заказчики, заинтересованные в конечном результате, то взаимодействие с семьей – это главное условие успешного осуществления образовательной деятельности педагогов.

Каждая семья как ячейка социума обладает своим определённым набором традиций, ценностных ориентаций, путей и методов воспитания детей, т.е. налицо многообразие педагогического и социального опыта, поэтому организация и реальное осуществление взаимодействия с семьей для педагога представляет определённые трудности. По справедливому утверждению отечественных учёных-педагогов К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, здесь не может быть одинаковых «рецептов» и единого подхода ко всем, в работе с семьей не может быть готовых технологий коммуникации.

В последнее время особую актуальность приобретает взаимодействие педагогов с семьей в связи с вынужденным переходом на дистанционное обучение всех учащихся. Что такое дистанционное обучение в школе? В первую очередь этот вид обучения подразумевает использование технических средств связи, интернет-технологий. Согласно ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», электронное обучение – это организация «образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» дистанционное обучение не подразумевалось как основное, вместо посещения образовательного учреждения оно предполагалось на ступени профессионального образования или в особых ситуациях.

Основателями дистанционного обучения из зарубежных исследователей являются Исаак Питман, Анна Элиот Тикнор, А. Кей, Д. Кееган, из отечественных – С. Шляхтина, А.Л. Назаренко и др. [5; 6; 7].

Сложившаяся неблагоприятная эпидемиологическая ситуация показала, что обучение детей на расстоянии несколько меняет профессиональные функции педагогов: они не просто передают знания, но и оказывают методическую помощь родителям вместе с детьми. Они становятся своеобразным профессиональным помощником в семье, что подразумевает использование различных подходов к каждому родителю и ребенку-ученику. Индивидуальная коммуникация с родителями на виду у детей всегда требует максимального такта и аккуратности в общении. Более того, у ребенка должны сформироваться устойчивая учебная мотивация и прочные знания. Огромные временные затраты при таком обучении также снижают психофизиологические ресурсы педагогов, что неминуемо ускоряет профессиональное выгорание.

Для достижения образовательных программных результатов, в свою очередь, родителям в ускоренном порядке необходимо заново пройти курсы «обучения в школе», чтобы при необходимости быть способными помогать своим детям. Неоднократно возросшая морально-психологическая и образовательная нагрузка на родителей в условиях вынужденного дистанционного обучения детей сопряжена с организацией быта, режима дня и расписания всех членов семьи. Дистанционное обучение вызывает стрессовое состояние как у родителей, так и детей. На родителей ложится роль поддерживающего, стимулирующего, сопровождающего и проверяющего человека в условиях пространственного ограничения. А дети в семье также должны научиться организовать своё время, что их дисциплинирует и обучает ценить время [5; 6; 7].

Вместе с тем от профессиональной позиции педагогического коллектива школы зависит успешность образовательных достижений учащихся. Одним из таких условий выступает взаимодействие с родителями, включающее сотрудничество с родителями в различных формах. Особенности сотрудничества с родителями учащихся начальных классов обусловлены возрастными возможностями самих детей, относительной их самостоятельностью, ограниченностью навыков самообслуживания, эмоциональной неустойчивостью, быстрой утомляемостью, вызываемой гиподинамией. В этом контексте многие родители выражают готовность делать всё вместо детей или, наоборот, излишне полагаются на детские обещания и не контролируют выполнение ими домашней работы в зависимости от возраста ребенка. Неоспоримым моментом в общении с родителями является учет факта привязанности современных детей к гаджетам, интернет-играм и чатам в социальных сетях. Поэтому семье крайне важно вести систематический родительский контроль за интернет-общением своих детей, находить для этого время. Экономия времени в этом вопросе может привести к крайне нежелательным процессам.

Например, если учащимся второго класса дать возможность самостоятельно выполнять домашние задания, то данное решение не всегда приведет к успешному результату в силу возраста и неготовности детей в этом возрасте к полной самостоятельности в учебном процессе.

Проблема взаимодействия школы с семьёй всегда была актуальной и трудной. Трудности общения и сотрудничества с современными родителями обусловлены выбором педагогической позиции, требующей учета индивидуального подхода. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие личности ребенка, поэтому качество работы школы определяет уровень педагогической культуры родителей и, соответственно, уровень семейного воспитания детей. Отсутствие или недостаточность педагогической культуры в семье негативно влияет на растущего ребенка. Даже в общении через интернет-технологии очень важно проявлять культуру взаимодействия, правильно формулировать требования к ученику и чётко вести его действия при выполнении видеоуроков, обеспечивать доступными методическими материалами. Лишать ребенка общения с учителем в режиме онлайн недопустимо. В школах и образовательных учреждениях с дистанционными образовательными технологиями должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды. Главным критерием выступают их открытость и доступность для обучающихся и их родителей.

С целью изучения особенностей взаимодействия педагога с родителями начальных классов в условиях дистанционного обучения мы провели исследование в форме анкетирования, состоящего из семи вопросов, на базе МБОУ «СОШ № 22» г. Абакана Республики Хакасия. Данное исследование проводилось во 2-х и 3-х классах, насчитывающих 120 человек. Результаты опроса сведены в табл. 1.

Таблица 1

Изучение родительского отношения к дистанционному обучению в школе

№	Вопросы	Примечания		
		Варианты ответов	Кол-во чел.	Кол-во чел.%
1.	Оцените Вашу удовлетворенность дистанционной формы обучения в школе?	Частично удовлетворены	56	47%
		Полностью удовлетворены		
		Не удовлетворены	64	53%
		Другое		
2.	Какие дистанционные инструменты применяются в процессе обучения Вашего ребенка?	Образовательный портал «Российская электронная школа»	31	26%
		Социальные сети, мессенджеры, электронная почта	26	22%
		Онлайн-лекции (YouTube)	13	10%
		Образовательный портал «ЯКласс»	19	16%
		Другое: Учи.ру	31	26%
3.	Как Вы оцениваете работу педагогического коллектива школы по данной форме обучения?	Все понятно и интересно	12	10%
		Хорошо, но хотелось бы больше дополнительного материала по изучаемым темам	16	13%
		Удовлетворительно, но материал не открыл ничего нового	23	19%
		Неудовлетворительно, материал остался непонятным	69	58%
4.	Как Вы оцениваете степень мотивации к обучению в рамках данного формата?	Возрастает		
		Изменяется	12	10%
		Уменьшается	98	82%
		Затрудняюсь ответить	10	8%
5.	В чем, на Ваш взгляд, заключается методическая и технологическая ценность обучения по данному формату?	В выборе и применении форм, средств, методов, приемов контроля достижений и недоработок учащихся	56	47%
		В обеспечении реального психологического климата с учащимися, взаимопонимания	61	51%
		В развитии коммуникативных, регулятивных и других способностей обучающихся в различных видах деятельности	3	2%
6.	Какие преимущества нового формата обучения на данный момент наиболее важны для Вас?	Гибкость учебного процесса		
		Технологичность процесса обучения (использование информационных технологий)	13	11%
		Получение практических навыков	14	12%
		Обучение в комфортной и привычной обстановке	49	41%
		Не вижу никаких преимуществ	44	36%
7.	Какие проблемы нового формата обучения Вас сейчас особенно волнуют?	Недостаточное владение компьютерными технологиями	26	22%
		Недостаточное количество дистанционного материала	14	12%
		Сложность выполнения практических заданий		
		Сложность прохождения тестов на образовательных онлайн-площадках		
		Технические перебои в интернете		
		Другое: родители заняты, нет возможности уделить время на учебный процесс. Учебным процессом должны заниматься педагоги, а не родители (многие не имеют соответствующей подготовки). Появляются новые проблемы со здоровьем (зрение, осанка, вялость)	80	66%

С помощью данного опроса удалось выяснить ряд проблем, возникающих во взаимодействии педагогов с родителями начальных классов в условиях дистанционного обучения.

На первый вопрос, где родители должны были оценить удовлетворённость дистанционной формой обучения в школе, большинство ответили «не удовлетворены» – 53% (64 чел.) и «частично удовлетворены» – 47% (54 чел).

На второй вопрос «Какие дистанционные инструменты применяются в процессе обучения Вашего ребенка?» прозвучали разные ответы, например: образовательный портал «Российская электронная школа» и «Учи.ру». Доля таких ответов оказалась одинаковой и составила 26% (31 чел.).

На третий вопрос «Как Вы оцениваете работу педагогического коллектива школы по данной форме обучения?» большинство респондентов (58% (69 чел.) ответили: «неудовлетворительно, материал остался непонятым.

На четвертый вопрос «Как Вы оцениваете степень мотивации к обучению в рамках данного формата?» были даны разные ответы, однако 82% респондентов (98 чел.) считают, что «уменьшилось».

На пятый вопрос «В чем, на Ваш взгляд, заключается методическая и технологическая ценность обучения по данному формату?» 47% родителей (56 чел.) считают, что «в выборе и применении форм, средств, методов, приемов контроля достижений и недоработок учащихся», а 51% респондентов (61 чел.) ответили, что «в обеспечении реального психологического климата с учащимися, взаимопонимания».

На шестой вопрос «Какие преимущества нового формата обучения на данный момент наиболее важны для Вас?» большинство родителей (41% (49 чел.) ответили, что обучение проходит в комфортной и привычной обстановке, а 36% (44 чел.) выбрали ответ: «не вижу никаких преимуществ».

На седьмой вопрос «Какие проблемы нового формата обучения Вас сейчас особенно волнуют?» 66% респондентов (80 чел.) дали ответ, что «родители заняты, нет возможности уделить время учебному процессу. Учебным процессом должны заниматься педагоги, а не родители (многие не имеют соответствующей подготовки). Появляются новые проблемы со здоровьем (зрение, осанка, вялость)».

Исходя их полученных ответов, мы наблюдаем отрицательную динамику в сформированности отношения родителей начальных классов к дистанционному образованию.

В заключение отметим, что локальное исследование особенностей взаимодействия педагогов с семьей в условиях дистанционного обучения выявило новые тенденции, обусловленные вынужденной общесоциальной ситуацией в стране. Прежде всего, неготовность как школы, так и семьи к новому формату взаимодействия с точки зрения материальной, методической обеспеченности процесса обучения; признание социальной значимости образования семьей сопровождается снижением мотивации к учению у младших школьников при дистанционном обучении. По оценке родителей, активное использование информационно-коммутативных средств обучения имеет негативные последствия для здоровья детей. Проблема взаимодействия с семьей при дистанционном обучении приобретает еще большую актуальность в условиях цифровизации нашей жизни, поэтому требует постоянного исследовательского внимания.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Сергиенко Т.Е. *Взаимодействие педагогов родителей в формировании здорового образа жизни дошкольников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2007.
3. Холостова Е.И. *Социальная работа с семьёй*: учебное пособие. Москва, 2011.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
5. *История развития дистанционного образования*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya/viewer/
6. Лукиных Т.Н., Можаева Г.В. Информационные революции и их роль в развитии общества. *Гуманитарная информатика*. 2005; № 2: 5 – 14.
7. Шляхтина С. *Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России*. Available at: https://compress.ru/article.aspx?id=14659/

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Sergienko T.E. *Vzaimodejstvie pedagogov roditelej v formirovanii zdorovogo obraza zhizni doshkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Holostova E.I. Social'naya rabota s sem'ej: uchebnoe posobie. Moskva, 2011.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
5. *Istoriya razvitiya distancionnogo obrazovaniya*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya/viewer/
6. Lukinyh T.N., Mozhaeva G.V. Informacionnye revolyucii i ih rol' v razvitii obschestva. *Gumanitarnaya informatika*. 2005; № 2: 5 – 14.
7. Shlyahtina S. *Perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya v mire i v Rossii*. Available at: https://compress.ru/article.aspx?id=14659/

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-221-223

Aliev Z.G., *Master (Information Technology), senior teacher, Department of the English Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zerdecs19752001@mail.ru*

Abdulaeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*

Tetakayeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru*

WAYS OF FORMING LEXICAL SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article is dedicated to the problem of studying the lexical material of a foreign language by primary school students. The authors focus on the stages of work on the vocabulary of the English language using poems and songs, as well as on the selection criteria for this material, strict adherence to certain patterns and principles that underlie the vocabulary learning process. The article provides examples of exercises and tasks that may be used at various stages of forming lexical skills, their main features goals and objectives. The authors conclude that poetic texts and songs are an excellent material for the rhythm, intonation of foreign language speech, help not only to improve the skills of pronunciation, but also to increase the vocabulary in a non-traditional environment. The way you work on this kind of material can be different and depend both on the stage of learning, and on the goal set by the teacher.

Key words: **lexical skills, poems and songs, lexical exercises, game technologies, Internet resources.**

З.Г. Алиев*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lzerdecs19752001@mail.ru*

Р.Н. Абдулаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*

Л.М. Тетакаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru*

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена проблеме изучения лексического материала иностранного языка учащимися младших классов. Основное внимание авторы акцентируют на этапах обучения лексике английского языка с использованием стихотворений и песен, а также на критериях отбора данного материала, строгом соблюдении определённых закономерностей и принципов, лежащих в основе данного процесса. В статье приведены примеры упражнений и заданий, использующихся на различных этапах и ступенях формирования лексических навыков, их характер цели и задачи. Авторы делают вывод о том, что поэтические тексты и песни являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, помогают не только совершенствовать навыки произношения, но и увеличить словарный запас в условиях неязыковой среды. Приёмы работы над материалом подобного рода могут быть разными и зависеть как от этапа обучения, так и от той цели, которую ставит перед собой учитель.

Ключевые слова: **лексические навыки, стихотворения и песни, лексические упражнения, игровые технологии, интернет-ресурсы.**

Формированию лексических навыков с использованием стихотворений и песен в процессе обучения иностранным языкам придаётся большое значение в современном отечественном и зарубежном образовании, но особенно актуальна эта проблема в начальной школе. С самого начала своего обучения учащиеся приобщаются к культуре и традициям страны изучаемого языка, так как люди в раннем возрасте, по мнению психологов, особенно восприимчивы к иноязычной культуре. Вместе с тем необходима общая, единая концепция их применения в учебном процессе, ведь цель обучения – не только приобретение знаний и формирование у учащихся навыков и умений, но и комплексное усвоение ими страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического материала, познание ценностей культуры другой страны через ее поэтическое и музыкальное творчество [1 – 7]. При изучении иностранного языка лексика выполняет одну из самых важных функций, так как именно с её помощью передаётся непосредственный предмет мысли, она функционирует во всех сферах жизни и даёт возможность отразить как реальную, так и воображаемую действительность. Создать прочный языковой фундамент у школьников без усвоения ими лексического материала невозможно [1, с. 46].

А.А. Миролюбов отмечает, что чем больше словарный запас ученика, тем больше его речемыслительные возможности. Однако при усвоении лексики основные усилия учащихся должны быть направлены не на запоминание изолированных слов, не на количественное увеличение активной лексики, а на формирование умения использования уже усвоенной, причём педагогу следует выделять для обучающихся наиболее употребительные речевые ситуации. Также необходимо стимулировать употребление активной лексики за счёт речевых мотивов к ее использованию [6, с. 164].

Все выполняемые учащимися в классе задания должны их заинтересовывать: интересный увлекательный материал; занимательная содержательная сторона упражнений; личностно значимая проблема, интересная для обсуждения; увлекательная форма выполнения упражнения; привлекательные опоры и т.п. Весь предоставляемый набор упражнений должен включать широкий спектр заданий, что позволяет каждому учащемуся выбрать то, что соответствует его

способностям и интересам, дает возможность высказать собственное мнение, раскрыть свой потенциал, речевой и жизненный опыт. Необходимое условие эффективности процесса обучения заключается в соблюдении определённых закономерностей и принципов, лежащих в основе работы над лексическим материалом, к которым относятся дидактические принципы – сознательность и активность (глубокие знания, приобретённые путём интенсивных мыслительных процессов, сознательное усвоение знаний), наглядность (видимое запоминается быстрее и легче), системность и последовательность (система взаимосвязанных понятий), прочность (зависит не только от содержания материала, но и от интереса к нему самого обучаемого), научность (соответствие учебных планов и программ уровню социального и научно-технического прогресса и реализация на практике), доступность (зависит от индивидуальных особенностей обучающихся, организации и методики обучения, условий процесса обучения, определённым образом организованного обучения), связь теории с практикой (проверка эффективности и качества обучения подтверждается практикой) [7, с. 283]; собственно, методические принципы – ситуативность (обучение при помощи ситуаций), коммуникативная направленность обучения (подразумевает активизацию речемыслительной деятельности обучающихся), коллективное взаимодействие (система взаимоотношений, взаимодействий), соответствие заданий речемыслительной деятельности (чем полнее в учебном процессе воплощаются особенности речемыслительной деятельности обучающихся, тем успешнее обучение практическому общению); частные методические принципы – поэтапность формирования навыка, адекватность (соответствие) упражнений формируемым действиям, взаимодействие упражнений по формированию лексической, грамматической, фонетической сторон речи, учёт взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма, взаимодействие всех видов речевой деятельности.

Р.К. Миньяр-Белоручев характеризует этапы работы над лексическим материалом как «отрезки времени, которые отличаются друг от друга собственными задачами и способами обучения» [5, с. 56]: 1) ознакомление; 2) повторение; 3) повторение и поиск.

Н.И. Гез предлагает следующие этапы работы [2, с. 205]: 1) знакомство с новой лексикой (значением, функцией и формальными признаками); 2) первичное закрепление (тренировка в усвоении слов, упражнения); 3) использование новой лексики в различных видах речевой деятельности. Методисты среди нескольких вариантов этапизации формирования лексических навыков одним из ключевых в обучении называют именно первый этап – этап ознакомления и введения. На этом этапе основным объектом, над которым выполняется работа, является форма, написание и произношение слова, его грамматические и структурные особенности. Именно первым (ознакомительным) этапом, целью которого является развитие у учащихся рецептивных лексических навыков, во многом и предопределяется успешность усвоения лексики. Учащиеся должны уметь узнавать слово при написании, в процессе чтения, по звучанию в аудировании или по его форме. Изначально слово изучается как активное, а уже потом обучающимся сообщают все данные и сведения, которые необходимы для его узнавания при чтении и слушании. Необходимо выделить следующие критерии отбора стихотворений и песен:

- приятное, ритмичное, не слишком длинное произведение;
- рост мотивации, интереса обучающихся;
- соответствие возрасту и степени обученности учащихся;
- отражение страноведческой специфики.

Стихотворения и песни могут применяться на различных этапах урока, например, в начале урока для фонетической зарядки; на этапе введения, первичного закрепления, а также тренировки учащихся в употреблении лексического и грамматического материала; на любом этапе урока для стимулирования развития речевых навыков и умений; в середине или в конце урока в качестве релаксации, когда учащимся требуется разрядка для снятия напряжения и восстановления их работоспособности.

При отборе данного материала необходимо придерживаться следующих принципов: аутентичность, воздействие на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учётом интересов и возрастных особенностей учащихся (отбираются песни с яркой, запоминающейся мелодией), наличие проблематики, методическая ценность для формирования и совершенствования базовых и речевых навыков и умений учащихся.

При формировании речевых лексических навыков принято соблюдать три основных этапов работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Дотекстовый этап включает обязательную короткую вступительную речь об авторе и о произведении (информация такого рода вызывает интерес у учащихся и желание ознакомиться с творчеством автора и другими его произведениями), снятие трудностей, связанных с фонетикой, лексическим минимумом и грамматическими конструкциями, которые содержатся в предъявляемом учителем материале. Предпочтительным на данном этапе является использование упражнений и заданий, устанавливающих речевую задачу перед первым прослушиванием или чтением текста.

Фонетические трудности снимаются хоровым и индивидуальным исполнением произведения, грамматические – объяснением учителя с активизацией ранее изученных грамматических структур или правил, а лексические – разграничением лексических единиц, входящих в активный и в пассивный словари обучающихся. Лексика, входящая в пассивный словарный запас и, тем самым, не имеющая отношения непосредственно к теме урока, не подлежит активизации в речи на этом этапе обучения, следовательно, переводной способ семантизации для таких слов является наиболее оптимальным.

Наибольшее внимание уделяется активной лексике, которая семантизируется при помощи наглядностей, синонимов, антонимов и дефиниций на иностранном языке, так как соотнести новые лексические единицы с уже изученным материалом позволяет именно беспереводной способ раскрытия значения и вместе с тем требует активной работы на уроке. Задания на прогнозирование – следующая ступень первого этапа, которые включает работу с заголовком, использование ассоциаций, связанных с именем автора, новой лексикой или представленными иллюстрациями. Данный вид работы не требует от учащихся развёрнутых ответов.

Основная задача текстового этапа заключается в извлечении общей информации о главной идее, персонажах, месте происходящего действия, предмете разговора из текста и в контроле степени понимания, так как от этого зависит эффективность выполнения учащимися последующей работы. Количество прослушиваний и объём извлекаемой информации устанавливается в соответствии с уровнем обученности учащихся. При прослушивании текста учащимся предлагаются задания на заполнение пропущенных лексических единиц. В данном случае у детей формируется рецептивный лексический навык. После воспроизведения учащимися стихотворения или песни вполголоса вместе с диктором, текст воспроизводится хором и индивидуально (без диктора), и только после этого учащимся задаются вопросы с использованием нового лексического материала на извлечение более конкретной информации с опорой на текст.

Следующая ступень текстового этапа – упражнения для формирования лексических навыков: имитация, подстановка, трансформация (в том числе и в игровой форме). Переходя к более сложным заданиям и упражнениям (условно-речевым), учитель может расширить ситуативные возможности употребления изучаемой лексики, а также с целью более прочного усвоения знаний учащимися в системе включать ранее изученный языковой материал.

На послетекстовом этапе работа с новым языковым материалом осуществляется с помощью различных речевых упражнений, учитывающих содержание стихотворения или песни и стимулирующих учащихся к собственным высказываниям на основе нового материала: обсуждение в классе актуальной темы и т.п.

Завершающим заданием в работе со стихотворением выступает заучивание наизусть и декламация его перед всем классом, а в работе над песней – повторное прослушивание и пение вместе с исполнителем. Повысить эмоциональную атмосферу и интерес учащихся к занятиям подобного рода позволяет совместное пение в классе, задание на разыгрывание текста по ролям, отгадывание слов в конце каждого куплета в песнях / стихах-загадках и др.

Рассмотрим различные этапы и ступени использования стихотворений и песен на уроках английского языка для формирования лексических навыков у учащихся младших классов по популярным темам (интересы, увлечения и пристрастия учащихся: спорт, чтение книг, любовь к природе и животным, путешествия и т.д.).

На организационном этапе урока целесообразно использовать вводные, короткие стихотворения, стихотворения-приветствия, которые позволяют настроиться на работу в классе и установить с детьми индивидуальный контакт. Подобные стихотворения помогают учащимся сосредоточиться на уроке и приступить к повторению лексики по ранее изученным темам как в год обучения, так и ранее, например, повторяется такая лексика, как времена суток, правильные глаголы английского языка и т.п.

На этапе физкультминутки рекомендуется использование песен или стихотворений для снятия напряжения и усталости у детей. Дети, выполняя ритмичные движения, произносят строки стихотворения на английском языке. При их многократном повторении дети не только развивают произносительный навык, но и закрепляют изученную ранее лексику, а выполнение физических упражнений в начальной школе является обязательным элементом – здоровьесберегающий аспект обучения. Например, учащиеся создают робота для полёта на далёкую планету, для этого они изучают стихотворение, содержащее названия всех частей тела робота. Слаженные, организованные движения детей помогают им также учиться работать в коллективе, т.е. выполняют некую социальную функцию.

В ходе основной части урока могут использоваться как различные песни и стихотворения по изучаемой теме, так и разнообразные упражнения, задания на закрепление лексики одного или нескольких уроков раздела. Например, в учебнике «Английский язык» для 4-х классов Верещагиной И.Н., Афанасьевой О.В. по теме «Hobbies» учащимся предлагается песня «Mr. Crocodile». Перед прослушиванием данного произведения осуществляется беседа с учащимися об их отношении к животным, любви к домашним питомцам. Учащимся дается установка на определение упоминающегося в произведении животного, предлагаются карточки и слайды с изображением животных и краткой информацией о них, которую воспроизводит класс. При этом учитель контролирует правильность произносимых слов.

На завершающем этапе разучивания песни учащиеся делятся на команды, и после повторного ее прослушивания каждый участник пишет запомнившуюся строчку из произведения на доске. Альтернативным вариантом здесь служит воспроизведение какой-либо строчки учителем, а следующей – учеником (от каждой

команды). Затем команды соревнуются в исправлении допущенных в текстовом варианте песни ошибок. Необходимо найти все ошибки. Обсуждение наиболее сложных слов с точки зрения фонетики и лексики и финальное воспроизведение песни являются заключительными заданиями.

Стихотворение «A Book» (by Adelaide Love) также предлагается для заучивания в основном учебнике класса. Рассмотрим следующие этапы работы над ним: 1) снятие лексико-грамматических трудностей: на доске записывается проблемная лексика; 2) интонационно-фонетическое предъявление поэтического текста учителем, где учащиеся правильно и выразительно читают стихотворение; 3) проверка понимания текста через вопросы; 4) интонационно-фонетическая проработка стихотворения: учитель и учащиеся по очереди читают строчки произведения; 5) индивидуальное и хоровое чтение; 6) задание на заучивание текста: на доске написано стихотворение и пропущены слова в каждой строчке; 7) итоговое задание: несколько учащихся воспроизводят стихотворение самостоятельно.

В ходе презентации стихотворения *"Hobbies at different seasons"* учитель знакомит учащихся с его лексикой, выделяя ключевые фразы; выполняются задания на заполнение пропущенных в словах букв, назначаются роли для чтения, озвучиваются вопросы по предпочтениям и увлечениям учащихся по всем временам года, ответы на которые формируются ими в стихотворной форме с подбором созвучной лексики. Данный вид работы формирует у учащихся не только лексический, но и коммуникативный навык.

Использование игр и загадок является одним из эффективных способов мотивации обучающихся, а их применение в стихотворной или песенной форме лишь усиливает эффект. Например, игра «Угадай пропущенное слово», в ходе которой одна команда учащихся озвучивает загадки, а вторая разгадывает недостающее слово в каждом конкретном четверостишье.

Больше всего учащихся привлекают различные инсценировки с репликами участников в песенном формате. Учитель предварительно знакомит учащихся с лексикой: ответственный за данное задание ученик называет глагол и изображает его действие (учащиеся должны угадать значение глагола), например, ученик изображает приготовление пищи на кухне, принятие пищи или плавание и т.д. Данный тип задания также можно проводить с использованием наглядности, прибегая к изображениям подобных действий на слайдах презентации. После разучивания стихотворения учащиеся выполняют задание на заполнение недостающих глаголов в форме «-ing».

Например, на начальном этапе работы с песней «Over the mountains» учитель рассказывает о различных способах отдыха: в горах или на природе, путешествия в различные города и страны. Озвучиваются способы путешествия (транспорт) и природа. В ходе презентации песни используются наглядные пособия с заданиями на определение соответствий (изображений и понятий), на восстановление порядка слов, выделение правильного варианта из перечня слов. Помимо воспроизведения песен всем классом также предлагается написать, нарисовать или описать предпочтительный каждому учащемуся способ путешествия.

Поскольку одним из увлечений детей является приготовление вкусной еды, то при изучении темы «Hobbies» не останется без внимания материал по данной тематике. Например, в процессе работы над стихотворением «Cooking Poem» одним из интересных заданий является нахождение русского эквивалента слов в параллельном столбце после прослушивания текста.

На заключительном этапе урока предлагаются к использованию стихи с целью подведения итогов занятия, сообщающих, например, о его окончании и времени прощаться.

В рамках предлагаемых учащимся тем недостаточно песен и стихотворений в основном учебнике и целесообразно их расширять и дополнять, используя электронные образовательные ресурсы: British Council (https://learnenglishkids.britishcouncil.org/ru), видеохостинг YouTube (https://www.youtube.com/) и др. Озвучивание песен в вышеуказанных ресурсах сопровождается субтитрами, что дает возможность учащимся не только слышать, но и видеть текст.

Таким образом, тщательный отбор и грамотное использование стихов и песен на любом этапе урока иностранного языка позволяет не только повысить интерес к приобретению знаний, качество изучаемого языка, но и развить творческий потенциал и кругозор учащихся. Предлагаемые упражнения могут быть с успехом использованы учителями при обучении детей английскому языку, где результат будут зависеть не только от качества занятий в классе, но и от самостоятельной работы учащихся в свободное от занятий в школе время. Причина того, что работа со стихотворениями и песнями является одним из весьма действенных способов повторения языкового материала, в том, что многократное их воспроизведение не воспринимается как искусственное, и они являются также превосходным средством самовыражения и творческого развития учащихся. И это почти идеальный методический материал с точки зрения методики обучения. На основе содержания песен и стихов возможна работа над всеми аспектами языка и видами речевой деятельности. А ведь возможно и просто наслаждаться звучанием иностранной речи и музыки, получая с их помощью необходимый фон и настроение урока, не придавая особого значения содержанию.

Поэтические тексты и песни являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, помогают не только совершенствовать навыки произношения, но и увеличить словарный запас в условиях неязыковой среды. Приёмы работы над материалом подобного рода могут быть разными и зависеть как от этапа обучения, так и от той цели, которую ставит перед собой учитель.

Библиографический список

1. Алесина Е.В. Учебные игры на уроках английского языка. *Иностранный язык в школе*. 1987; № 4: 45 – 47.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1982.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Теория и методы перевода*. Москва, 1996.
4. Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск, 2010.
5. Подласый И.П. *Педагогика*. Москва, 2007.
6. Рогова Г.В. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1991.
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*: базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва, 2005.

References

1. Alesina E.V. Uchebnye igry na urokah anglijskogo yazyka. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 1987; № 4: 45 – 47.
2. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1982.
3. Min'yar-Beloruchev R.K. *Teoriya i metody perevoda*. Moskva, 1996.
4. Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Obninsk, 2010.
5. Podlasyj I.P. *Pedagogika*. Moskva, 2007.
6. Rogova G.V. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1991.
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: bazovyj kurs lekcij. Posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.11.20

УДК 378.2

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-223-225

***Idrisova F.A.**, senior teacher, Institute of Digital Economy and Technological Entrepreneurship, Grozny State Oil Technical University n.a. M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: idrisovafa@gmail.ru*

***Khankarova Z.A.**, senior teacher, Institute of Digital Economy and Technological Entrepreneurship of the Grozny State Oil Technical University n.a. M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: hankarova25@mail.ru*

CREATION AND MAINTENANCE OF A DIGITAL PORTFOLIO OF A FUTURE CUSTOMS SPECIALIST. The article examines some of the features of the transition to the digital economy and the digitalization of education, which require new approaches, means in the system of training specialists, including in customs. One of these means is tools and portals for creating a digital portfolio of a future customs specialist, which act as a separate and independent direction of digital technologies. The article discusses some aspects of using tools and portals to create a digital portfolio, which are included as components of the digital educational environment of a university. Modern digital portfolio is not only a piggy bank of achievements in all activities, but also a tool for reflection, building an individual educational trajectory, as well as a means for communication and interaction. The technology of creating and maintaining a digital portfolio on the 4portfolio.ru portal of a future customs specialist at the Institute of Digital Economy and Technological Entrepreneurship of the Grozny State Oil Technical University named after M.D. Millionshchikov.

Key words: **creation and maintenance, digital educational environment, digital portfolio, future specialist, customs, tools and portals.**

Ф.А. Идрисова, *ст. преп., Институт цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: idrisovafa@gmail.ru*

З.А. Ханкарова, *ст. преп., Институт цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: hankarova25@mail.ru*

СОЗДАНИЕ И ВЕДЕНИЕ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА

В статье рассматриваются некоторые особенности перехода к цифровой экономике и цифровизации образования, которые требуют новых подходов, средств в системе подготовки специалистов, в том числе в таможенном деле. Одним из таких средств являются инструменты и порталы для создания цифрового портфолио будущего специалиста таможенного дела, которые выступают отдельным и самостоятельным направлением цифровых технологий. В статье показаны возможности использования инструментов и порталов для создания цифрового портфолио как части цифровой образовательной среды вуза. Современное цифровое портфолио является не только копилкой достижений во всех видах деятельности, но и инструментом для рефлексии, построения индивидуальной образовательной траектории, а также средством для общения и взаимодействия. Предлагается технология создания и ведения цифрового портфолио на портале 4portfolio.ru будущего специалиста таможенного дела при Институте цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова.

Ключевые слова: **создание и ведение, цифровая образовательная среда, цифровое портфолио, будущий специалист, таможенное дело, инструменты и порталы.**

В современных условиях основными целями профессионального образования, как отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», выступают подготовка специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей специальностью и ориентирующегося в смежных областях деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по специальности 38.05.02 Таможенное дело (уровень специалитета) базируется на компетентностном подходе, который ориентирован на творческую инициативу студентов, а также на их самостоятельность и мобильность, где создание и ведение цифрового портфолио студента актуальны в условиях реализации федеральной программы «Цифровая экономика в Российской Федерации».

Вопросами использования возможностей цифровой образовательной среды вуза, в том числе процессом создания и ведения цифрового портфолио студентов с использованием информационных и коммуникационных технологий, занимались следующие ученые: С.А. Бешенков [1], Т.Г. Везиров [2], М.К. Манафова [3], О.В. Михалева [4], С.В. Панюкова [5; 6], Е.С. Полат [7], И.В. Роберт [8] и другие.

Одним из общепрофессиональных компетенций выпускника-будущего специалиста таможенного дела является способность владеть методами и средствами получения, хранения, обработки информации, а также навыками использования компьютерной техники, информационных систем и глобальной сети Интернет [9 – 13]

В информационно-аналитической деятельности будущий специалист таможенного дела должен владеть навыками применения средств информационных и коммуникационных технологий в целях информационного сопровождения профессиональной деятельности, а также владеть навыками использования электронных способов обмена информацией и средств их обеспечения, применяемых таможенными органами.

Одним из требований к условиям реализации программы специалитета таможенного дела является обеспечение индивидуальным неограниченным доступом к электронным библиотекам и использование возможностей цифровой образовательной среды вуза. Такая среда должна обеспечить формирование цифрового портфолио студентов – будущих специалистов таможенного дела, которое очень актуально в нынешних условиях цифровизации образования, где важное место занимает потенциал цифровой образовательной среды вуза.

Работая в социальной информационно-образовательной сети 4portfolio.ru студенты – будущие специалисты таможенного дела получают умения по использованию современных средств разработки электронных учебных материалов и онлайн-курсов с помощью новых цифровых инструментов и сервисов.

Имеется проблема несоответствия существующих теоретических и методических подходов к формированию у будущих специалистов таможенного дела в области межкультурной коммуникации в условиях цифровой образовательной среды, о которых требуются ФГОС ВО и работодатели в профессиональной сфере.

В профессиональной подготовке специалистов недостаточно проработана технология цифрового портфолио, хотя она используется в некоторых вузах, но не имеет массового характера.

В последнее время распространение получает портфолио в социальной сети, выступающей как современный инструмент информационного взаимодействия в сетевом сообществе. Он обеспечивает доступ к персональной информации студента – будущего специалиста, и все это связано с появлением портфолио на основе технологий веб 2.0.

Современные сервисы веб 2.0 поддерживают групповые информационные взаимодействия, включающие персональные действия участников образовательного процесса и коммуникацию участников между собой.

При ведении цифрового портфолио студента нами предлагается будущим специалистам таможенного дела использовать следующие Интернет-ресурсы: МоеМесто.ru; сервис Picasaweb; сервис Googledocs; Youtube; Скринкаст, Вики и другие.

При работе с данными сервисами веб 2.0 у студентов формируется ответственность за опубликованные материалы, кроме умения анализировать и синтезировать учебную информацию.

Современное цифровое портфолио является не только копилкой достижений во всех видах деятельности, но и инструментом для рефлексии, построения индивидуальной образовательной траектории, а также средством для общения и взаимодействия.

Существуют множество информационных систем для автоматизации различных видов деятельности и заполнения информационно-образовательного пространства вуза, которые позволяют собирать данные об учебных достижениях студентов, тем самым облегчают контролирующие и регуляторные функции со стороны администрации вуза.

Из множества инструментов и порталов (www.uchmet.ru;www.proshkolu.ru; nsportal.ru; netfolio.ru; portfolios.ru) для создания цифрового портфолио будущего специалиста таможенного дела при Институте цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова нами выбран портал 4portfolio.ru, позволяющий решать проблему создания и ведения непрерывного интерактивного цифрового портфолио студента.

Формированию профессиональных компетенций будущих специалистов таможенного дела с использованием веб-портфолио оказывает влияние курс «Веб-тьютор», помогающий студенческой группе организовать их проектную и исследовательскую деятельности. Для этого портал 4portfolio.ru имеет возможность создавать студенческое сообщество и организовать совместную работу. Технология реализации такого процесса представляет собой следующий алгоритм:

1. Создание студенческого сообщества в портале 4portfolio.ru.
2. Создание в сообществе несколько веб-страниц.
3. Приглашение студентов группы в сообщество.
4. Организация совместной работы, включающая создание и совместное заполнение веб-страниц, а также собственных веб-страниц с размещением в них выполненных заданий, рефератов и т.д.

Такое сообщество мы используем при организации дистанционного и смешанного обучения, а также в создании сетевых учебных проектов по конкретным дисциплинам.

Будущим специалистам таможенного дела создание и ведение цифрового портфолио помогает презентовать работодателям достоверные, подтвержденные преподавателями достижения и компетенции в целях эффективного устройства.

Веб-инструменты данного портала предназначены для общения в сообществах, обучения и представления своих творческих работ для обсуждения, а также выполнения совместных учебных проектов и сохранения образовательных результатов каждого студента.

Анализ информационных систем и облачных решений для создания и ведения цифрового портфолио позволил сделать вывод о необходимости ведения непрерывного портфолио, которое не зависит от места учебы или работы его владельца.

Создание и ведение цифрового портфолио будущего специалиста по направлению подготовки 38.05.02 Таможенное дело при Институте цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова осуществляется для организации исследовательской деятельности и рассматривается как средство целостного отражения личностных характеристик студента, его компетентностей, интересов и демонстрации динамики индивидуальной образовательной траектории, где формирование исследовательской компетентности студен-

тов осуществляется через организацию межсетевого взаимодействия и создание цифрового портфолио.

Каждое цифровое портфолио оценивается по рейтинговой модели и существенным образом влияет на группу отзывов исследовательских работ. Тем самым создание и ведение цифрового портфолио позволяет стимулировать студента, являясь качественной оценкой его достижений.

Для формирования предметной цифровой образовательной среды посредством цифрового портфолио студента нами выделены следующие основные блоки, которые могут составить структуру цифрового портфолио студента при изучении дисциплины «Гражданское право»:

– блок предметных знаний и основ дисциплины;
– нормативный блок;
– блок методических ресурсов;
– блок активных методов обучения дисциплине;
– блок учебных сетевых проектов;
– блок информационно-предметных ресурсов по правовым дисциплинам;
– интерактивный блок.

Важное место при создании и ведении цифрового портфолио студента занимает интерактивный блок, включающий материалы обсуждения в студенческом сообществе в информационной образовательной сети 4portfolio.ru, а также в социальных сетях (Moodle, медиа-платформы SlideShare, интернет-площадки Mendeley и др.).

Практика организации учебного процесса в Институте цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова показала эффективность использования возможностей предметной цифровой образовательной среды вуза при создании и ведении цифрового портфолио студента.

Библиографический список

1. Бешенков С.А. и др. От информационных к конвергентным технологиям: образовательные аспекты. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 4: 86 – 93.
2. Везиров Т.Г. Электронные учебные материалы в составе цифровой образовательной среды. *Фундаментальные и прикладные науки сегодня*: материалы XXII международной научно-практической конференции. NorthCharleston, USA, 2020: 60 – 63.
3. Манафова М.К. *Формирование профессиональных компетенций будущих магистров педагогического образования с использованием веб-портфолио*. Автореферат … диссертации … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2020.
4. Михалева О.В. *Формирование компетентности в области межкультурной коммуникации у будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2000.
6. Панюкова С.В. *Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога*: учебно-методическое пособие. Москва: Издательство «Про-Пресс», 2020.
7. Панюкова С.В. Цели создания и использования веб-портфолио студента. *Методы обучения и организация учебного процесса в вузе*: материалы IV Всероссийской научно-методической конференции. 2015: 372 – 374.
8. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
9. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва: Эксмо, 2014.
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.02 Таможенное дело (уровень специалитета)*. Available at: consultant.ru
11. *Федеральная программа «Цифровая экономика в Российской Федерации»*. Available at: consultant.ru
12. Везиров Т.Г., Богатырева Ж.В. Учет репрезентативной системы при организации информационно-коммуникационной среды вуза в подготовке специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 69 – 70.
13. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Beshenkov S.A. i dr. Ot informacionnyh k konvergentnym tehnologiyam: obrazovatel'nye aspekty. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 4: 86 – 93.
2. Vezirov T.G. `Elektronnye uchebnye materialy v sostave cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Fundamental'nye i prikladnye nauki segodnya*: materialy XXII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. NorthCharleston, USA, 2020: 60 – 63.
3. Manafova M.K. *Formirovanie professional'nyh kompetencij buduschih magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya s ispol'zovaniem veb-portfolio*. Avtoreferat … dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2020.
4. Mihaleva O.V. *Formirovanie kompetentnosti v oblasti mezhkul'turnoj kommunikacii u buduschih bakalavrov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
5. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2000.
6. Panyukova S.V. *Cifrovye instrumenty i servisy v rabote pedagoga*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Pro-Press», 2020.
7. Panyukova S.V. Celi sozdaniya i ispol'zovaniya veb-portfolio studenta. *Metody obucheniya i organizaciya uchebnogo processa v vuze*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 2015: 372 – 374.
8. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2014.
9. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva: `Eksmo, 2014.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 38.05.02 Tamozhennoe delo (uroven' specialiteta)*. Available at: consultant.ru
11. *Federal'naya programma «Cifrovaya `ekonomika v Rossijskoj Federacii»*. Available at: consultant.ru
12. Vezirov T.G., Bogatyreva Zh.V. Uchet reprezentativnoj sistemy pri organizacii informacionno-kommunikacionnoj sredy vuza v podgotovke specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 69 – 70.
13. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-225-227

***Ismailova N.P.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Russian State University of Justice of Ministry of Justice of the RF (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*
***Kurbanova Z.S.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Russian State University of Justice of Ministry of Justice of the RF (Makhachkala, Russia), E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*

SOCIAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF INFORMATION GLOBALIZATION. Over the past decades, the world has undergone global changes associated with the digitalization of society, which have an impact on the economy, politics, science, culture, education and other areas of society development. Information and telecommunication technologies are a significant component that gives a vector to accelerate social and economic transformations today. In the information society, humanity, for the first time, faced the problem of global techno-design of a person through the influence of network communications on him. The virtual world, into which a modern person is immersed with the help of communication systems, has a formative influence on users and, indirectly, on the transformation of the social nature of society and civilization. Network communications, embedding in the integration processes taking place in modern society, transform them in accordance with their characteristics.

Key words: **information society, informatization, digital transformation of education, digital educational technologies, information globalization, information and telecommunication technologies, information infrastructure, "clip thinking".**

***Н.П. Исмаилова,** канд. физ.-мат. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***З.С. Курбанова,** канд. психол. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

На протяжении последних десятилетий мир претерпевает глобальные изменения, связанные с цифровизацией общества, которые оказывают влияние на экономику, политику, науку, культуру, образование и другие сферы развития общества. Значимой составляющей, придающей сегодня вектор на ускорение социальным, экономическим преобразованиям, являются информационные и телекоммуникационные технологии. В информационном обществе человечество впервые столкнулось с проблемой глобального техно-конструирования личности человека посредством влияния на него сетевых коммуникаций. Виртуальный мир, в который погружается современный человек с помощью коммуникационных систем, оказывает формирующее влияние на пользователей и опосредованно на трансформацию социальной природы общества и цивилизации. Сетевые коммуникации, встраиваясь в интеграционные процессы, протекающие в современном обществе, трансформируют их в соответствии со своими особенностями.

Ключевые слова: **информационное общество, информатизация, цифровая трансформация образования, цифровые образовательные технологии, информационная глобализация, информационно-телекоммуникационные технологии, информационная инфраструктура, «клиповое мышление».**

В цифровую эпоху современное общество испытывает влияние глобальных изменений, связанных с переходом от индустриального общества к информационному, оказывающих динамичное воздействие на все сферы его развития: экономику, политику, науку, культуру, образование и т.д.

Развитие информационного общества в первую очередь связано с совершенствованием информационно-телекоммуникационных технологий.

Информационно-телекоммуникационные технологии, образуя глобальную инфраструктуру, становятся системой жизнеобеспечения всего человечества. В качестве видимых следствий их применения выступают такие явления, как «цифровая экономика», «электронная коммерция», «электронное правительство», «дистанционное образование», «электронные библиотеки», «онлайновая медицина» и т.д. [1 – 5]

Таким образом, процесс информатизации общества следует трактовать как качественное совершенствование с помощью современных информационно-телекоммуникационных технологий различных подсистем техногенного социума. Информационно-телекоммуникационные технологии на сегодняшний день являются одними из самых действенных средств трансформации социальной природы общества.

Важность технологического компонента современной цивилизации состоит в том, что именно он определяет устойчивое развитие общества в условиях информационной глобализации. Понимание технологической глобализации будет неполным, если не учитывать взаимную корреляцию коммуникационности как технического параметра социальных связей, с одной стороны, и коммуникативности как культурного свойства социального агента, с другой. В первом случае акцент делается на форме социального общения, не учитывая при этом его содержание, а во втором случае учитывается именно содержательная сторона социального общения. От того, какая сторона коммуникации более актуализирована – коммуникационность или коммуникативность, зависит, на наш взгляд, характер осуществляемой в обществе социальной коммуникации.

В настоящее время социальные коммуникации в значительной степени реализуются благодаря глобальным телекоммуникационным системам. Именно они главным образом выступают агентами технологической глобализации общества. В частности, развитие глобальных систем коммуникации – цифровой беспроводной связи, Интернета, нейронных сетей и т.д. – дает возможность не только доступа к информации, информационным ресурсам, но и приводит к ряду социально-психологических эффектов.

Следует отметить, что в процессах глобализации социальных процессов и персонализации всего спектра общественных отношений не столь выражено традиционное влияние институтов и структур государства. В более развитых странах информационные технологии обеспечивают им перенос индустриального производства в виртуальное пространство, это преимущество обеспечивается переходом на индустриальный Интернет.

Глобальная информатизация резко меняет относительную ценность ресурсов. Информационные ресурсы наряду с другими ресурсами государства занимают ведущее положение. В этих условиях на первый план выходят цифровые технологии, которые являются основой развития цифровой экономики. Цифровая экономика – это глобальная сеть экономической и общественной деятельности, которая диктует свои правила дальнейшего развития материального и нематериального производства, системы управления и регулирования, системы общественных отношений, правовой системы и общества в целом.

В России развитие цифровой экономики заложено в принятых на государственном уровне следующих правовых актах: Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы (Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203); правительственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р); «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г.).

Российская правительственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» предусматривает создание развитой инфраструктуры для цифровой экономики; кардинальную трансформацию системы образования; обеспечение всеобщей цифровой грамотности; поддержку отечественной IT-индустрии.

В Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017 – 2030 гг. определены основные направления развития информационной и коммуникационной инфраструктуры РФ, одними из которых являются следующие: замена импортного оборудования, электронной компонентной базы и программного обеспечения российскими аналогами; обеспечение технологической и производственной независимости и информационной безопасности; создание российского общесистемного и прикладного программного обеспечения, телекоммуникационного оборудования и пользовательских устройств для широкого применения гражданами, субъектами малого, среднего и крупного предпринимательства, государственными органами и органами местного самоуправления, в том числе на основе обработки больших объемов данных, внедрения облачных технологий, промышленного интернета и интернета вещей [1].

Создание российских информационных технологий осуществляется в целях получения государством и его гражданами новых технологических преимуществ, использования и обработки информации, обеспечения доступа к объективной, достоверной, безопасной информации, удовлетворения их потребностей в получении качественных знаний и т.д. [2].

В России информационно-телекоммуникационные технологии стоят в одном ряду с управленческой системой всех отраслей экономики, государственной и муниципальной управленческой сферах, а также в системах обеспечения правопорядка и безопасности государства. На сегодняшний день приоритет на мировом рынке имеют государства, экономические отрасли, основывающиеся на использовании информационных технологий при анализе больших объемов данных, управления производственными процессами. Надо отметить, что такие технологии в России широко применяются и в объектах критической информационной инфраструктуры, но из-за того, что они не являются отечественными, это усложняет решение задач по обеспечению защиты интересов граждан и государства в информационной сфере.

Цифровые технологии широко применяются и сфере образования, это привело к цифровой трансформации российского образования.

Эффективная цифровая трансформация образования в России должна способствовать решению следующих проблем: формированию набора компетенций у педагогических работников и у обучающихся; внедрению новых технологий в образовательный процесс; повышению мотивации обучающихся к получению новых знаний и приобретению навыков, в том числе навыков программирования, которые приобретают критическую важность для квалифицированного специалиста в условиях цифровой экономики.

Но нам хотелось бы остановиться на некоторых негативных моментах данного процесса – перехода к обучению в электронной информационно-образовательной среде и дистанционным образовательным технологиям:

1. Снижение качества образования, уровня подготовки и квалификаций специалистов;
2. Недостаточная проработанность нормативной юридической базы регулирования дистанционного образования;
3. Принудительное замещение собственных образовательных программ дистанционными программами крупных центральных университетов, что приведет к снижению качества образовательного пространства в регионах (вплоть до полной его потери).

На наш взгляд, для решения вышеуказанных проблем необходимо проработать нормативно-юридическую базу регулирования дистанционного образования, а именно:

– разработать стандарты дистанционного обучения с применением соответствующих технологий в отсутствие очных занятий для всех уровней образовательного процесса;

– разработать стандарты контроля знаний в условиях дистанционного обучения и невозможности очного посещения экзаменов;

– разработать стандарты и произвести дополнительную разработку единых образовательных ресурсов онлайн-учебных материалов, достаточных для дополнительной самостоятельной подготовки студентов в условиях отсутствия очных занятий;

– модифицировать образовательные стандарты с учётом возможного применения дистанционных технологий как в качестве дополнительного инструмента подготовки студентов, так и в качестве временного основного метода обучения в условиях чрезвычайных происшествий, стихийных бедствий и иных причин непреодолимого характера. Образовательная система должна быть готова к подобным событиям в будущем.

Для решения данной проблемы в России создаются условия для формирования информационного пространства знаний, что осуществляется путем развития науки, реализации образовательных и просветительских проектов, обеспечения безопасной информационной среды на основе популяризации информационных ресурсов, способствующих распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Но в условиях техногенной глобализации имеется проблема, связанная с тем, что темпы развития информационно-телекоммуникационных технологий в современном мире значительно превышают возможности большинства людей в освоении и применении знаний. При этом происходит смещение акцентов восприятия информации, а особенно в сети Интернет, с научного, образовательного, культурного на досуговый, развлекательный, справочный [3]. И это, в свою очередь, привело к формированию новой модели восприятия – так называемому «клиповому мышлению», характерной особенностью которого является массовое поверхностное, не осознанное восприятие информации, сниженная способность аналитической, познавательной деятельности. Наличие такой формы мышления у большинства людей позволяет влиять на их взгляды и предпочтения, манипулировать сознанием, способствует формированию навязанной модели поведения, а это, в свою очередь, дает преимущества в достижении экономических, политических целей тем государствам, которым принадлежат технологии распространения информации [4].

В эпоху глобализации мы все-таки имеем дело с коммуникацией между принципиально разными структурами. Дело не только в несовпадении кодов. Еще более серьезно несовпадение «национальных картин мира», что позволяет даже говорить о «национальных логиках».

Широкое внедрение цифровых технологий в общественно-экономическую жизнь порождает психологические, морально-нравственные проблемы.

На сегодняшний день все большее распространение получают *социально-ориентированные информационные технологии* (технологии high-tech). Развитие и распространение таких технологий чревато большими соблазнами и опасностями, связанными с их влиянием на сознание, что позволяет решать существующие проблемы не путем коррекции реальности, а методом трансформации индивидуальных и массовых представлений о данной ситуации. Это сказывается на ослаблении политического и духовного единства общества, девальвирует демократические процедуры и основы растущих социально-экономических преобразований.

В частности, у людей, «включенных» в контекст глобальных коммуникационных сетей, возникает чувство «постоянной включенности» в мировое информационное пространство. Выражая свое мнение посредством этих коммуникационных средств, они могут быть услышаны, и их его взгляды, предложения могут практически реализовываться. Повышается значимость человека, он может свободно выражать в социальных сетях свою политическую, гражданскую позицию. Это ведет к формированию «планетарного» мышления у человека. Но кроме резко возросших информационно-коммуникационных возможностей общества имеется и обратная сторона, связанная со снижением межличностной коммуникации (живого общения между людьми). Человек, делающий акцент на виртуальном общении, имеет свои психологические особенности и предпосылки легитимации социального одиночества в реальном мире. Поэтому в информационном обществе человечество впервые столкнулось с проблемой глобального техно-конструирования личности человека посредством влияния на него сетевых коммуникаций. Виртуальный мир, в который погружается современный человек с помощью коммуникационных систем, оказывает формирующее влияние на пользователей и опосредованно на трансформацию социальной природы общества и цивилизации.

Сетевые коммуникации, встраиваясь в интеграционные процессы, протекающие в современном обществе, трансформируют их в соответствии со своими особенностями.

Еще в 19 в. Н. Ротшильд понимал значение информации как фактора развития экономики и человечества в целом и утверждал: «Кто владеет информацией, тот владеет всем миром».

Вот почему в условиях информационной глобализации так важно России занять лидирующее положение в сфере развития современных информационных технологий.

Библиографический список

1. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы*. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
2. Невоструева А.Ф. Единое информационно-коммуникационное пространство: теория и реальность. Дискуссия. *Социальные науки*. 2012; № 10 (28): 106 – 109.
3. Хапай А.А. Стратегия развития информационного общества в РФ: инновационные подходы реализации на современном этапе. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 1: 10 – 15.
4. Кочергин И.Т., Третьяков О.В. Философско-методологические и исторические аспекты информатизации современного общества. *Вестник ТГУ*. 2012; № 12 (116): 360 – 366.
5. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

References

1. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody*. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 N 203. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
2. Nevostrueva A.F. Edinoe informacionno-kommunikacionnoe prostranstvo: teoriya i real'nost'. Diskussiya. *Social'nye nauki*. 2012; № 10 (28): 106 – 109.
3. Hapaj A.A. Strategiya razvitiya informacionnogo obschestva v RF: innovacionnye podhody realizacii na sovremennom `etape. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 1: 10 – 15.
4. Kochergin I.T., Tret'yakov O.V. Filosofsko-metodologicheskie i istoricheskie aspekty informatizacii sovremennogo obschestva. *Vestnik TGU*. 2012; № 12 (116): 360 – 366.
5. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Tendencii razvitiya komp'yuterno orientirovannoj sredy inoyazychnoj professional'noj podgotovki buduschih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tehniki. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-227-230

Kuzmina S.V., *teacher-organizer, State Budgetary Professional Educational Institution Stavropol Construction College (Stavropol, Russia), E-mail: vip.sveta0703@mail.ru*

CREATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF SOCIAL COMPETENCE OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION STUDENTS. The article substantiates the idea that creative competence is one of the significant components in the structure of social competence of students of secondary vocational education. The definition of the concept of "creative competence" is based on the results of the analysis of research works by different authors, taking into account the opinion of employers and the requirements of the legislation to the level of training of vocational education graduates. Revealing the content of the concept of "creative competence", the author pays special attention to organizational and pedagogical conditions that will contribute to the creative self-realization of students' personality both in the process and after completion of training in an educational organization. Practical experience in the implementation of organizational and pedagogical conditions of education and upbringing aimed at the formation of creative competence among students of the Stavropol Construction College is summarized.

Key words: **social competence, creative competence, creative self-realization, secondary vocational education.**

С.В. Кузьмина, *педагог-организатор государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Ставропольский строительный техникум», г. Ставрополь, E-mail: vip.sveta0703@mail.ru*

ТВОРЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается идея о том, что творческая компетенция является одним из значимых компонентов в структуре социальной компетентности студентов СПО. Определение понятия «творческая компетенция» основывается на результатах анализа исследовательских работ разных авторов с учетом мнения работодателей и требований законодательства к уровню подготовки выпускников СПО. Раскрывая содержание понятия «творческая компетенция», автор особое внимание уделяет организационно-педагогическим условиям, которые будут способствовать творческой самореализации личности студентов как в процессе, так и после завершения обучения в образовательной организации. Обобщается практический опыт по реализации организационно-педагогических условий обучения и воспитания, направленных на формирование творческой компетенции у студентов Ставропольского строительного техникума.

Ключевые слова: **социальная компетентность, творческая компетенция, творческая самореализация, среднее профессиональное образование.**

Специфика учреждений среднего профессионального образования заключается в подготовке практико-ориентированных специалистов для организаций и предприятий различных форм собственности и видов деятельности. При этом современные работодатели предъявляют к специалисту среднего звена – выпускнику СПО высокие требования как к уровню профессиональной квалификации, так и к уровню его социальной компетентности. Анализ различных аспектов к определению социальной компетентности, входящих в ее состав компонентов, ее содержания исследователями в области педагогики, психологии, социологии (И.А. Зимняя [1], С.Н. Краснокутская [2], Т.Г. Пушкарева [3], С.В. Плюхина [4], А.В. Хуторской [5] и др.) позволяет сделать вывод, что социальная компетентность – это совокупность личностно-профессиональных качеств человека, обеспечивающих его успешное функционирование во всех сферах жизнедеятельности. В контексте законодательства в сфере образования и требований работодателей, социальных партнеров Ставропольского строительного техникума, к уровню подготовки специалистов среднего звена социальную компетентность следует рассматривать как обобщенный качественный результат профессионального образования современного специалиста, интегрирующий в себе компетенции: здоровьесбережения; социального взаимодействия; гражданско-патриотическую; коммуникативную; индивидуально-личностную; информационно-технологическую; социально-профессиональную [6].

Одним из компонентов в структуре социальной компетентности студентов СПО мы выделяем творческую компетенцию. Данный компонент социальной компетентности нельзя недооценивать, ведь востребованными на рынке труда в настоящее время являются специалисты, которые могут не только самостоятельно управлять своей профессиональной деятельностью, но и демонстрирующие высокий уровень адаптивности к изменяющимся социальным условиям, проявляющие творческие способности, что отвечает динамичным запросам работодателей.

Анализ современных исследований показал, что ряд авторов определяют творческие компетенции как способность, готовность личности к деятельности в новых условиях. При этом творческая компетенция, как правило, рассматривается в контексте профессиональной компетенции. Например, С.М. Коломиец определяет творческие компетенции как способность выявления новых подходов и нестандартных решений [7]. А.И. Попов, Н.П. Пучков рассматривают творческие компетенции как готовность к инновационной деятельности, выполнению конкретной работы в соответствии с установленными требованиями [8].

Основываясь на результатах анализа исследовательских работ разных авторов, а также учитывая мнение работодателей и требования законодательства к уровню подготовки выпускников СПО, мы определяем творческую компетенцию как совокупность знаний, умений и способов деятельности, способствующих развитию качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, необходимых в дальнейшем профессиональном самоопределении, саморазвитии, взаимодействии, что, в свою очередь, является одним из основных условий развития социальной компетентности студентов среднего профессионального образования. Характеристику творческой компетенции можно представить следующим содержанием:

– совокупность знаний, умений, навыков, способствующих решению творческих задач, способы самовыражения;

– понимание творчества как ценности, направленной на реализацию собственной индивидуальности;

– достижение успеха в различных сферах жизнедеятельности;

– самостоятельное дополнение системы знаний;

– предложение и внедрение новых идей;

– экстраполяция знаний, умений, навыков в новые области их применения.

В качестве ключевых компонентов творческой компетенции можно выделить: когнитивный, ценностный, мотивационный, деятельностный.

Когнитивный компонент включает совокупность знаний, умений, навыков, способствующих решению творческих задач, способы самовыражения.

Ценностный компонент проявляется в понимании творчества как ценности, направленной на реализацию собственной индивидуальности.

Мотивационный компонент определяется установкой на обретение новых личностных характеристик, раскрытие и совершенствование собственного творческого потенциала.

Деятельностный компонент характеризуется самостоятельным дополнением системы знаний; созиданием нового; развитием творческих способностей и умений; предложением и внедрением новых идей; экстраполяцией знаний, умений, навыков в новые области их применения.

Обращаясь к понятию «творчество», следует отметить, что это особая форма человеческой активности, направленная на создание новых, неповторимых, оригинальных и в то же время социально значимых результатов. В большинстве современных социально-философских концепций оно признается универсальным способом самореализации личности [9]. При этом творчество предполагает глубокие знания, высокую эрудицию не только в той области, в которой творит или собирается творить человек, но и в сопредельных с нею областях. Чем шире круг жизненных духовных интересов человека, тем шире его творческие горизонты и возможности [7].

Поэтому в образовательном учреждении должны быть созданы такие организационно-педагогические условия обучения и воспитания, при которых будет «запущен» механизм творческой самореализации личности студента, действие которого будет продолжаться и после обучения.

В составе указанных организационно-педагогических условий можно выделить:

– создание и развитие творческих студенческих объединений и коллективов;

– развитие творческих инициатив студентов через участие в конкурсах, фестивалях, творческих площадках, проектах различных уровней;

– развитие студенческого самоуправления как фактора формирования у студентов лидерских качеств, готовности к участию в управлении обществом, конструктивному межкультурному взаимодействию;

– создание стимулирующей среды через гармоничное сочетание комплекса стимулирующих воздействий (моральных и материальных) и мотивационного управления деятельностью студентов для поддержки процесса самообразования, достижения студентами успеха;

– использование различных форм социального партнерства с молодежными городскими, краевыми организациями, организациями высшего образования, потенциальными работодателями в разработке и реализации совместных проектов, программ, акций, мероприятий с целью максимального развития и закрепления активной жизненной позиции студентов, способностей социального взаимодействия, направленных на выполнение социальной роли гражданина, умеющего анализировать, планировать и реализовывать свое профессиональное и личностное развитие.

В целях координации процесса развития творческой компетенции студентов в Ставропольском строительном техникуме создан Центр развития и творческой самореализации студентов, деятельность которого направлена на формирование, развитие, совершенствование культурных и духовных интересов студентов техникума, выявление и поддержку талантливой молодежи с целью их творческого самоопределения и самореализации. Задачи и функции Центра приведены в табл. 1.

В структуре Центра развития и творческой самореализации студентов осуществляют деятельность различные творческие коллективы (объединения, студии), например, вокальный ансамбль «Лира»; ансамбль танца «Русский стиль»; театр моды «Палитра»; школа ведущих; театр-студия «Мельпомена»; фотостудия «Фотообъектив» и др.

Свою деятельность Центр развития и творческой самореализации студентов осуществляет в соответствии с программой, разработанной с целью выполнения организационно-педагогических условий по развитию творческой компетенции студентов. При реализации программы используются принципы и элементы актуальных на сегодняшний день воспитательных технологий и педагогических систем, например:

– педагогическая система А.С. Макаренко – в части организации и осуществления работы студенческих коллективов, в том числе самоуправления;

– технология проектного обучения – в целях самостоятельного приобретения недостающих знаний из различных источников; приобретения коммуникативных умений при работе в различных группах; развития исследовательских умений; развития системного мышления;

Таблица 1

Задачи и функции Центра развития и творческой самореализации студентов ССТ

Задачи	*Функции*
– формирование творческой среды, которая способствует приобщению студентов к ценностям отечественной и мировой культуры; – выявление и развитие творческих способностей студентов путем реализации воспитательного потенциала искусства; – организация творческого досуга студентов, направленного на формирование общей культуры личности, интеллектуальное, эстетическое и нравственное развитие; – развитие гражданственности и российского самосознания; – формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей; – развитие медиа-культуры студентов; – развитие социальной и коммуникативной компетентности студентов; – формирование у студентов умений сочетать учебную, творческую и активную общественную деятельность	– организация и проведение концертных программ, конкурсов, фестивалей и других культурных акций, способствующих нравственно-эстетическому развитию студентов; – создание, организация работы и развитие творческих коллективов, студий, объединений студентов; – организация участия творческих коллективов техникума в городских, краевых, всероссийских, международных конкурсах и фестивалях студенческого творчества; – развитие связей со студенческими творческими коллективами профессиональных образовательных учреждений г. Ставрополя и Ставропольского края; – разработка и реализация творческих программ и проектов; – разработка сценариев концертных программ, фестивалей, конкурсов и других внеучебных мероприятий

– личностно ориентированная технология – для развития индивидуальных познавательных способностей студентов, а также сотрудничества и свободы выбора;

– технология развития критического мышления – с целью развития у студентов умений вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других; выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, сотрудничать; способности брать на себя ответственность; участвовать в совместном принятии решения и т.д.;

– технология коллективной творческой деятельности (КТД) И.П. Иванова – с целью создания условий для полноценного развития, самоактуализации и самореализации личности студентов, обеспечения коллективного творческого взаимодействия;

– тьюторство (технология педагогической поддержки) – с целью поддержки процесса самообразования студентов, разработки и реализации их индивидуальных проектов;

– технология создания ситуации успеха – с целью обеспечения условий, направленных на достижение студентами успеха как явления, которое вызывает чувство их самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности [6].

В рамках реализации Программы развития творческой компетенции студентов получили развитие проекты, направленные на раскрытие их творческих способностей, ранее проводимые как отдельные мероприятия. Примером такого проекта является театр моды «Палитра». Предпосылкой создания этого проекта стало представление группой первого курса специальности «Архитектура» коллекции бумажной одежды на внутреннем конкурсе «Молодые таланты ССТ». Состав исполнителей и участников показа насчитывал 10 человек. На сегодняшний день театр моды «Палитра» – открытый проект для всех студентов техникума, который насчитывает более 50 участников из разных групп, курсов и специальностей.

В процессе реализации проекта решается ряд задач, основными из которых можно выделить следующие:

– создание условий для интеллектуального, духовного и эстетического развития студентов;

– реализация творческого потенциала одаренных студентов;

– развитие индивидуальности студентов через реализацию ими своих замыслов посредством создания модельных коллекций из бумаги и других материалов, в том числе нетрадиционных;

– развитие коммуникативных навыков, способностей выстраивать межличностные отношения;

– обучение навыкам художественного мышления, приобщение студентов к миру культуры через создание и постановку театрализованных представлений;

– развитие навыков исследовательской и творческой деятельности студентов;

– демонстрация творческих достижений участников проекта.

Студенты – участники проекта условно разделены по статусам: мастер, наставник, ученик.

Занятия, направленные на формирование умений читать схемы и чертежи (что необходимо для выполнения выкроек различной сложности), способностей чувствовать пространственную среду, владеть основными способами изображения на листе, первичных навыков работы с бумагой, тканью, полиэтиленом и т.д. проводят мастера. Роль мастеров выполняют студенты специальности «Архитектура», наиболее успешно освоившие курс общепрофессиональной дисциплины «Основы трехмерного моделирования» и дисциплину, входящую в программу дополнительного образования «Бумажная пластика», а по работе с другими материалами – руководитель театра. Наставниками являются студенты разных специальностей, которые уже приобрели и владеют первичными навыками работы с различными материалами. Они помогают ученикам выбрать образ, сосредоточится на его воплощении, оказывают помощь в выполнении каких-либо технических деталей и т.д. Общую координацию реализации проекта осуществляет руководитель, задачей которого является обеспечение соответствующих материально-технических, организационных, финансовых условий, необходимых для эффективной реализации проекта.

В течение года проект реализуется в несколько этапов: проектирования, технологический, сценический.

Этап проектирования направлен на развитие образно-ассоциативного мышления, ориентирует на генерирование новых идей и эксперимент, на сознательную постановку перед собой определенных задач (образных, технологических) и способность с помощью самых разнообразных методов решать эти задачи.

Технологический этап предполагает создание коллекции: конструирование, техническое моделирование, развертку бумаги, раскрой тканей, работу над деталями, их сборку и т.д.

Сценический этап подразумевает процесс постановки театрального представления, подборку фонограмм, видеофонов, сопровождающих тексты и т.д., а также выступление на мероприятиях, проводимых в учебном заведении, конкурсах, фестивалях различного уровня и масштаба и т.п.

Результатом реализации проекта являются победы на конкурсах и фестивалях разного уровня. Но самая главная победа в том, что благодаря подобным проектам студенты техникума имеют возможность реализовать свой творческий потенциал не только в стенах образовательной организации – они легко адаптируются в высших учебных заведениях, где продолжают обучение, эффективнее справляются с ежедневными профессиональными заданиями на местах трудовой деятельности, добиваются успеха и в других видах деятельности.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что творческая компетенция является неотъемлемой составляющей социальной компетентности студентов СПО, необходимым условием творческой самореализации личности студентов с целью самоопределения, саморазвития, эффективного взаимодействия в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. Available at: http://www/eidos.ru/journai/2006/0505/html
2. Краснокутская С.Н. *Формирование социальной компетентности студентов вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.
3. Пушкарева Т.Г. *Формирование социальной компетентности студентов в условиях образовательной среды педагогического колледжа*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Томск, 2013.
4. Плюхина С.В. *Формирование социальной компетентности студентов многопрофильного колледжа*. Кемерово, 2016.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 32 – 41.
6. Ромаева Н.Б., Кузьмина С.В. Модель развития социальной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования. *Гуманитарные науки*. 2019; № 3 (47): 54 – 60.
7. Коломиец С.М. *Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей*: монография. Москва, 2010.
8. Попов А.И. *Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе*: монография. Тамбов, 2010.
9. Зорин В.И. *Толковый словарь. Евразийская мудрость от А до Я*. Алматы, 2002.

References

1. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Internet-zhurnal «`Ejdos»*. Available at: http://www/eidos.ru/journai/2006/0505/html
2. Krasnokutskaya S.N. *Formirovanie social'noj kompetentnosti studentov vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2006.
3. Pushkareva T.G. *Formirovanie social'noj kompetentnosti studentov v usloviyah obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo kolledzha*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2013.
4. Plyuhina S.V. *Formirovanie social'noj kompetentnosti studentov mnogoprofil'nogo kolledzha*. Kemerovo, 2016.
5 Hutorskoj A.B. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 32 – 41.
6. Romaeva N.B., Kuz'mina S.V. Model' razvitiya social'noj kompetentnosti studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki*. 2019; № 3 (47): 54 – 60.
7. Kolomiec S.M. *Tvorcheskie kompetencii studentov social'no-`ekonomicheskih special'nostej*: monografiya. Moskva, 2010.
8. Popov A.I. *Metodologicheskie osnovy i prakticheskie aspekty organizacii olimpiadnogo dvizheniya po uchebnym disciplinam v vuze*: monografiya. Tambov, 2010.
9. Zorin V.I. *Tolkovyj slovar'. Evrazijskaya mudrost' ot A do Ya*. Almaty, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-230-232

Markaryan V.Yu., *postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

CONTENT OF ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS OF PHYSICAL EDUCATION OF THE PEOPLES OF THE CRIMEA. The article presents the results of the study of the theory of ethnopedagogy, and also reflects the main ideas of the ethnopedagogical traditions of physical education of the peoples inhabiting the Republic of Crimea. Particular attention is paid to the development of ethnopedagogy in the region, its influence on the physical education of the population of the peninsula. The specificity of physical education in Crimea in principle and through ethnopedagogical traditions in particular is considered. In the final part of the article, a brief description of the branch of sports and physical education of the Crimea is given. The author concludes that the ethno-pedagogical traditions of the peoples of Crimea, their implementation and reflection in the political culture can serve as an important step towards an even greater rapprochement of all the many nationalities in the territory of the republic.

Key words: **ethnopedagogy, ethnopedagogical traditions of physical education, physical education of modern people, physical education of peoples of Crimea, modern pedagogical science, modern ethnopedagogy.**

В.Ю. Маркарян, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ КРЫМА

В статье представлены результаты исследования теории этнопедагогики, а также отражены основные идеи этнопедагогических традиций физического воспитания народов, населяющих Республику Крым. Особенное внимание уделяется развитию этнопедагогики в регионе, ее влиянию на физическое воспитание представителей населения полуострова. Рассматривается специфика физического воспитания в Крыму в принципе и посредством этнопедагогических традиций в частности. В заключительной части статьи дается краткая характеристика отрасли спорта и физического воспитания Крыма. Автор делает вывод, что этнопедагогические традиции народов Крыма, их реализация и отражение в политической культуре могут послужить важным шагом на пути к еще большему сближению всех многочисленных национальностей на территории республики.

Ключевые слова: **этнопедагогика, этнопедагогические традиции физического воспитания, физическое воспитание современных людей, физическое воспитание народов Крыма, современная педагогическая наука, современная этнопедагогика.**

Республика Крым, будучи одним из наиболее национально разнообразных регионов, вобрала в свой этнопедагогический опыт массу традиций разных этносов. На данный момент совершенно обоснованно можно говорить о более чем 100 национальностях, внесших вклад в социокультурное развитие республики. Это – не просто богатый этнопедагогический базис, который служит значительным подспорьем в процессе формирования воспитательных национальных концепций, но и колоссальный опыт, который способен обогатить культурное наследие Крыма.

Физическое воспитание крымчан – наиболее актуальная и социально значимая тема, требующая определенного внимания со стороны научного сообщества. Важно понимать, что оно невозможно без приобщения этнопедагогических традиций различных народов, проживающих на территории полуострова, а значит, невозможно без массового ознакомления с этими традициями. Каждый из народов, населяющих территорию современного Крыма (а это достаточно обширный перечень: помимо русских, украинцев и крымских татар нашли свое место здесь и болгары, немцы, греки, евреи, азербайджанцы, венгры, корейцы и другие), не просто проживает там, но и обогащает его социокультурное пространство. Так, справедливым было бы говорит об обширном арсенале воспитательных и образовательных средствах в различных областях, в том числе и физического воспитания народов. Этот арсенал на сегодняшний день должен вновь приобрести ценность и стать целесообразным для применения (естественно, лишь после ряда трансформаций и адаптаций к современным реалиям). Физическое воспитание должно встать в один ряд по актуальности с духовным, нравственным, интеллектуальным, культурным, профессиональным, творческим и социальным, поскольку все они могут полноценно влиять на личность, лишь находясь в комплексе. В связи с этим наиболее интересным для настоящего исследования является вопрос изучения содержания этнопедагогических традиций физического воспитания народов Крыма [1 – 5].

Этнопедагогическое традиционное воспитание базируется в первую очередь на исторических и культурных аспектах и особенностях каждого отдельно взятого народа. Народ на протяжении всего своего развития формирует собственную образовательно-воспитательную систему, которая основывается на четких идеалах, идеях, позициях и принципах. Национальный характер здесь выступает главным индикатором пригодности тех или иных способов и методов образования и воспитания. Причем это относится ко всем сферам жизнедеятельности современного человека. Важно понимать, что этнопедагогические традиции воспитания всегда основываются на столпах национального единства и идеи о сущности человека, его цели, идеального образа, который становится примером развития всех последующих поколений.

Многие исследователи этнопедагогического наследия Крыма сходятся во мнении о том, что современные учебные заведения полуострова должны быть направлены на национальность и поликультурность образовательно-воспитательной деятельности, поскольку это – закономерность, которая возникла с зарождением поликультурности в современном обществе.

М.А. Хайруддинов и М.Р. Скоробогатова в связи с этим считают, что сегодня Республика Крым обладает значительным потенциалом и положительным опытом в этой сфере, который характеризуется следующими показателями: освоение обучающимися тех или иных дисциплин с учетом национальных особенностей различных этносов, а предоставляется возможность остановить внимание обучающихся на специфике конкретного социума, в рамках которого они взаимодействуют; существуют общественные и образовательные организации (музеи, библиотеки, фонды) краеведческой направленности, которые играют важную роль в процессе воспитания подрастающего поколения в соответствии с этнопедагогическими традициями прошлого и настоящего; существуют периодические (например, «Крымский журнал» и «Крымская газета») и непериодические (книги издательств «Н. Оріанда», «Ариал» и др.) издания краеведческого характера, которые обогащают информационный фонд полуострова, направленный на ознакомление всех членов общества с обычаями, традициями и принципами различных народов. Краеведческие издания позволяют воспитать в членах общества толерантность, терпимость, милосердие и взаимопонимание с представителями разных национальностей, а также подталкивают к изучению истории родного края, что

играет значительную роль в процессе воспитания человека (в том числе и физического) [4].

Особенное внимание следует уделить понятию народности, которое многими исследователями трактуется по-разному. Это связано с тем, что оно вбирает в себя множество теоретических аспектов, которые носят комплексный характер и формируют общее понятие народности. Так, в соответствии с трудом вышеуказанных ученых М.А. Хайруддинова и М.Р. Скоробогатовой в теории воспитания народность обладает рядом определяющих специфических характеристик, которые состоят в следующем: каждый народ имеет свой идеал личности, от которого зависит воспроизведение тех или иных «идеальных» элементов в отдельных людях; каждый народ обладает собственной, исключительной системой народного (национального) воспитания, средствами и инструментами которой и стремится достичь вышеуказанного идеала; основные положения системы народного воспитания уходит своей историей в глубину веков, вырабатываясь при этом самим народом, только более старшего поколения; система народного воспитания абсолютно уникальна и самобытна, поскольку уникален, неповторим и самобытен каждый народ как этническая единица; по сей день не существует единого для всех народов стандарта воспитания, однако существуют общие педагогические идеи и некоторые дидактические средства, применяемые в области образовательно-воспитательного процесса, однако даже их реализация обычно происходит в соответствии с национальными предпочтениями и обладает национально-индивидуальной окраской [4].

Таким образом, рассматривая Крым как полинациональный регион, в условиях которого развиваются различные воспитательные системы, можно сказать, что исследовать содержание этнопедагогических традиций физического воспитания представляется невозможным ввиду разнообразия национальностей, но можно выделить некоторые схожие черты, о которых речь пойдет далее. Сейчас же нам представляется наиболее логичным и целесообразным рассмотреть понятие этнопедагогических традиций в целом, поскольку без него невозможно дальнейшее исследование.

Итак, согласно определению М.Н. Стельмаховича, этнопедагогические традиции представляют собой устоявшуюся «систему идеалов, трудового опыта, знаний, творчества, воззрений, вкусов, установок, норм поведения, обычаев, обрядов и других стереотипизированных форм человеческой деятельности, сложившихся исторически и передающихся из поколения в поколение» [3]. По нашему мнению, все эти аспекты значительно влияют на содержание традиций и определяют их родовую соотнесенность. Важно понимать, что традиции физического воспитания здесь складываются из множества как физических, так и духовных, нравственных, интеллектуальных факторов, поскольку воспитание в целом предполагает комплексное развитие человека во всех областях его деятельности. Именно поэтому многие традиции физического воспитания у некоторых народов могут соприкасаться и даже дублироваться – и это вполне нормальное явление для народов, населяющих Крымский полуостров. Всего, согласно данным вышеуказанных исследователей, существует три вида этнокультурных традиций народов, населяющих полуостров, которые, в свою очередь, лежат в основе этнопедагогических традиций. Эта закономерность вполне объяснима – составляющие общей и локальной культуры всегда находят свое отражение в образовательно-воспитательной жизни населения. Итак, основными видами этнокультурных традиций являются следующие: семейные (или семейно-бытовые); социальные (или общинные); образовательные (или школьные) [4].

На наш взгляд, этнопедагогические традиции физического воспитания как нельзя лучше отражаются во всех этих этнокультурных традициях, поскольку физическая активность предполагается во всех сферах жизни народов Крыма: и в быту, и в обществе, и в учреждениях образования. Для подтверждения этого тезиса рассмотрим содержание каждого из этих видов и соотнесем его с традициями физического воспитания.

Семейные этнокультурные традиции – наиболее значимый пласт для каждого человека. Именно в семье закладываются основы общего воспитания, обучения, познавательной и мыслительной деятельности. К категории семейных традиций нельзя относить исключительно традиции проведения праздничных семейных мероприятий и семейных увлечений, уникальные и характерные для конкретной ячейки общества. Важно понимать, что здесь ключевым аспектом, формирующим ядром является система общего воспитания (уважения, толерантности, любви, тактичности, великодуший и т.д.). Семейные традиции взращивают в подрастающем поколении идеалы здорового общества, формируют понимание процессов, происходящих за пределами дома, приучают к труду и физической активности. Крымские семьи, независимо от национальности, увлекаются активным отдыхом и спортом на свежем воздухе. Это неудивительно, поскольку этому благоприятствует и климат полуострова, и его ландшафтная составляющая, и сравнительная незаселенность (если сравнивать с иными регионами Российской Федерации). Традиции активного отдыха и проведения регулярных спортивных мероприятий, игр на открытой местности – ключевые в культуре всех народов, проживающих в этом регионе.

Под социальными традициями подразумевают обычно традиции, связанные с взаимодействием человека с субъектами социокультурного пространства региона. К ним можно отнести привитие уважения к старшему поколению, заботливого отношения к младшему, скромности, вежливости, патриотизма, гуманизма, трудолюбия. Социальная активность и ответственность здесь – важнейшие элементы, без которых реализация и вкрапление таких традиций в систему поликультурного общества невозможна. Физическое воспитание проявляется, скорее, в виде следования принципам гуманизма, согласно которым главной ценностью является человек, его личность и способности. В Крыму часто проводятся информационные, спортивные и социальные мероприятия и акции, акцентирующие внимание представителей всех национальностей на тех или иных проблемах. Так, регулярно проводятся оздоровительные мероприятия, марафоны, благотворительные спортивные матчи и спортивные субботники, влияющие на социальное благополучие населения республики. Физическое воспитание происходит здесь частично, но все же имеет место, поскольку этому региональными властями уделяется достаточно внимания.

Образовательные же традиции базируются на иерархии, существующей в образовательных учреждениях (например, студент всегда старше и несколько авторитетнее школьника), проведении символичных праздников, регулярных мероприятий (по типу Дня знаний), путешествий по различным знаковым природным и архитектурным местам Крыма (экскурсии, поездки, прогулки). Здесь также особое внимание стоит уделить выездным мероприятиям на природу. Как видно, эта традиция – одна из ключевых как в этнокультурном, так и этнопедагогическом планах.

Физическое воспитание всех народов Крыма, таких образом, постоянно обогащается и приобретает новые формы, за счет чего развивается и расширяет свои границы. По нашему мнению, многообразие народов, проживающих на территории республики, не только не умаляет значение этнопедагогических традиций каждого отдельно взятого народа, но и, наоборот, подчеркивает его. Молодые люди и подрастающее поколение крымских детей на сегодняшний день получают максимум из системы этнопедагогических традиций физического воспитания, поскольку задействуют в повседневной деятельности ключевой аспект таких традиций – национальные игры, национальные виды спорта. Причем на территории Крыма происходит такая ассимиляция и такой быстрый обмен национальным опытом физического воспитания, что русские и украинские люди участвуют в мероприятиях и национальных играх крымских татар (например, очень популярны сегодня игры чукуртоп, кес-кес, мермерша и т.д.) и наоборот [1; 2].

В целом же содержание этнопедагогических традиций физического воспитания народов Крыма – достаточно многообразно и обширно в связи с обилием народов – русского, украинского, крымско-татарского и еще более 100. Именно поэтому справедливо говорить о такой ситуации, в которой все они так или иначе обмениваются национальным опытом и формируют один национальный пласт. Физическому воспитанию уделяется огромное внимание, поскольку оно представляет собой главный источник патриотичных, социально ответственных и активных личностей, способных самостоятельно позаботиться о своем здоровье и состоянии. Крым вообще – один из наиболее благоприятных регионов для реализации наиболее эффективных этнопедагогических традиций физического воспитания различных народов, причем это связано не только с природными условиями, но и с национальным разнообразием и толерантностью, национальной терпимостью, возникшей в результате тесного взаимодействия представителей разных национальностей.

В период появления общества зародилась и система его активности, которая реализовывалась посредством некоторых факторов и принципов. Они обеспечивали первичную связь всех субъектов общественных отношений между собой и таким образом объединяли их традиции, обычаи и национальный опыт. Все это стало причиной формирования и становления этнопедагогических основ воспитания в разных областях человеческой жизнедеятельности, перенятых во многом из опыта прошлых поколений. В конечном итоге традиционные связи стали не просто средством и инструментом, благодаря которому человечество сегодня может проследить путь развития общества, но и определить спектр образовательно-воспитательных возможностей этнокультурных и этнопедагогических традиций.

Проведённое исследование, посвященное рассмотрению этнопедагогических традиций в Крыму, позволило нам прийти к выводу о том, что ключевые традиции физического воспитания народов, населяющих Республику Крым, во многом совпадают у разных этносов и обладают крайне схожей структурой. Кроме того, они направлены не только на оздоровление всех людей, но и на краеведческое просвещение населения, которое особенно актуально в современных реалиях. Кроме того, специфика физического воспитания в Крыму такова, что основные этнопедагогические традиции берут свое начало в семье и продолжаются в социальной и образовательной сферах, особенно это относится к активному отдыху и занятиям спортом на открытой местности. Крым – наиболее подходящее место для реализации различных национальных традиций в отношении физического воспитания (здесь можно заниматься различными видами спорта и физической активности: бегом, плаванием, прыжками и другими). Важно понимать, что этнопедагогические традиции народов Крыма, их реализация и отражение в полинациональной культуре могут послужить важным шагом на пути еще большего сближения всего множества народностей на территории республики.

Библиографический список

1. Асанова З.Р. Этнопедагогика крымско-татарского народа как средство воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях. *Вестник МДПУ имени И.П. Шамякина*. 2013; № 3 (40).
2. Редькина Л.И. *Этнопедагогика караимов Крыма*: монография. Киев, 2001.
3. Стельмахович М.И. *Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Киев, 1989.
4. Хайруддинов М.А., Скоробогатова М.Р. Воспитание и духовное развитие младших школьников на основе этнокультурных традиций. *Культура народов Причерноморья*. 2006; № 85: 119 – 124.
5. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования. *Гуманитарные науки*, г. Ялта, 2014; № 2 (28): 21 – 26.

References

1. Asanova Z.R. `Etnopedagogika krymsko-tatarskogo naroda kak sredstvo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Vestnik MDPU imeni I.P. Shamyakina*. 2013; № 3 (40).
2. Red'kina L.I. *`Etnopedagogika karaimov Kryma*: monografiya. Kiev, 2001.
3. Stel'mahovich M.I. *Tradicii i tendencii razvitiya semejnoj `etnopedagogiki ukrainskogo naroda*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Kiev, 1989.
4. Hajruddinov M.A., Skorobogatova M.R. Vospitanie i duhovnoe razvitie mladshih shkol'nikov na osnove `etnokul'turnyh tradicij. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2006; № 85: 119 – 124.
5. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya. *Gumanitarnye nauki*, g. Yalta, 2014; № 2 (28): 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-232-234

Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Mamalova Kh.E.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

APPLICATION OF GAME METHODS OF LEARNING IN CREATING A REFLEXIVE-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article examines the process of using game teaching methods in creating a reflective educational environment of a university. The gamification method is used as a means of creating reflection, increasing the motivation and interest of students in learning. Thanks to gamification, the skill of social communication and interpersonal interaction is acquired, the well-built communication between the students of the group and coordination on the part of teachers activates the creative abilities of the learner, develops creative thinking, strengthens such qualities as introspection, self-control and self-discipline. Playing in learning is one of the most effective forms of learning, where one of the important components of this method is the correct organization, transfer of learning into a play format. It was revealed that the use of gamification in education can serve as an auxiliary condition for creating a reflective educational environment in higher education, the use of game elements in education contributes to the self-development of both the student and the teacher.

Key words: **game method, gamification, student, reflective educational environment, university.**

А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ РЕФЛЕКСИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье рассмотрен процесс применения игровых методов обучения в создании рефлексивно-образовательной среды вуза. Метод геймификации используется как средство по формированию рефлексии, повышению мотивации и интереса студентов к обучению. Благодаря геймификации приобретается навык социальной коммуникации и межличностного взаимодействия, правильно выстроенная коммуникация между студентами группы и координирование со стороны преподавателей активизируют творческие способности обучающегося, развивают креативное мышления, усиливают такие качества, как самоанализ, самоконтроль и самодисциплина. Игра в обучении является одной из самых эффективных форм, где одним из важных составляющих компонентов является правильная организация, перенос обучения в игровой формат. Выявлено, что применение «геймификации» в образовании может служить вспомогательным условием для создания рефлексивно-образовательной среды в высшей школе, применение игровых элементов в сфере образования способствует саморазвитию как обучающегося, так и преподавателя.

Ключевые слова: **игровой метод, геймификация, игрофикация, студент,** рефлексивно-образовательная среда, вуз.

На сегодняшний день существует широкий спектр методов для создания рефлексивно-образовательной среды в вузе, которая необходима для самоактуализации как студента, так и преподавателя высшей школы. В исследовании мы выделяем метод геймификации, считая его одним из наиболее эффективных в образовании. Методы геймификации используют для повышения мотивации, привлечения студентов к обучению, а также для профессиональной рефлексии. Обучение на основе геймификации как для студентов, так и для педагогов высшей школы в наше время стало доступным благодаря информационно-коммуникативным технологиям и электронным устройствам. Данная методика позволяет проводить занятие в интерактивной форме, а также развивает абстрактное мышление, т.е. с ее помощью создается конкретная проблемная ситуация, обусловленная определенной задачей и наличием правил, а элемент игры, в свою очередь, мотивирует участников прилагать усилия для достижения поставленной цели.

Рассмотрим подробнее понятие «геймификация». В конце XX века ученый Т. Мэлоун [1] был первым, кто рассмотрел игру как способ мотивации к критической мысли, нестандартному решению проблемы и самоанализу своей деятельности. Исследователь видел применение игровых процессов в других сферах жизни как источник «эвристики для приятных интерфейсов», а также считал, что они с успехом могут быть применены в обучении. Т. Мэлоун выявил следующие поведенческие факторы: контроль, воображение, желание и любопытство к познанию и конкуренция. Впервые термин «геймификация» был введен Р. Бартлом в публикации, посвященной видеоиграм [2], но заключал в себе совсем иной смысл, который далек от того, каким наполняют его современные ученые, а также имел совсем другие характеристики. Ученый понимал под «геймификацией» использование игровых технологий для совместной работы пользователей. В современной интерпретации понятие «геймификация» ввел в обиход Н. Пиллинг [3], который создал компанию для активного применения игровых технологий в сфере потребления товаров и услуг, уже тогда американский разработчик отметил, что игровые элементы могут быть успешно применены не только в торговой сфере. Он подчеркнул, что на данный момент общество не готово понять всей ценности геймификации.

Геймификация, или игрофикация – это использование игровых подходов для неигровых процессов. Сегодня мы видим инструменты геймификации во многих сферах жизни, например, в кофейне, когда собираем купоны, чтобы получить мороженое в подарок. Учеными доказано, что игровые методики мотивируют на заполнение своего профиля в «Facebook» или «Instagram». Классические образовательные методики часто игнорируют простой, но безгранично значимый факт – обучение должно приносить радость, оно может и должно быть интересным. Так устроен мозг человека: когда вместо борьбы с хандрой есть драйв и

положительные эмоции, информация усваивается лучше. Хорошая игра решает несколько потребностей игроков: потребность в автономии, компетентности и признании.

Чтобы удовлетворить эти потребности, стоит предложить вознаграждение за каждую задачу – это могут быть баллы, значки и любые другие «атрибуты», имеющие материальную или нематериальную ценность: взвешенно стимулирует конкуренция; различные виды взаимодействия: друг против друга, команда против команды, команда против проблемы; возможность делиться результатами и достижениями как в игре, так и за ее пределами; умение давать быструю обратную связь на правильные и неправильные действия.

Адепты игровых методик отмечают, что учащиеся глубже вовлекаются в процесс и лучше запоминают материал. Критики считают, что игры могут нанести ущерб внутренней мотивации, ведь если не будет бонусов, не будет и мотивации. По нашему мнению, элемент игры в обучении – это один из способов мотивации и, конечно, развития рефлексивных умений и способностей, все же не универсальное средство, не панацея. Геймификация без качественного образовательного контента и хорошей работы педагога в качестве модератора работать не будет. Также преподаватель высшей школы может использовать техники геймификации не только в работе со студентами, хотя именно обучающиеся являются отражением трудов преподавателя, но и в своей работе – для самоанализа и развития своей профессиональной деятельности.

В последнее время получают распространение методы геймификации как средство по формированию рефлексии, повышению мотивации и привлечению к обучению. Благодаря геймификации приобретается навык социальной коммуникации и межличностного взаимодействия, правильно выстроенная коммуникация между студентами группы и координирование со стороны преподавателей активизируют творческие способности обучающегося, развивают креативное мышления, усиливают такие качества, как самоанализ, самоконтроль и самодисциплина. Возможность высказывания собственных мыслей при обсуждении материала развивает кругозор и может помочь найти ответ на вопрос, который ранее затруднял и не поддавался ответу. Сложности в применении геймификации: отсутствие привычной формы обучения, где высока вероятность сделать неправильные выводы по определенной теме; усреднение сложности материала; затруднения в правильной организации; нежелание педагогов применять и разрабатывать игровые технологии в обучении; отсутствие единой картотеки игр, которые могут быть применены относительно определенной дисциплины; отсутствие навыков создания игровых технологий в обучении; а также неумение или нежелание адаптировать существующие игровые технологии к преподаваемой дисциплине; потребность в специальной подготовке преподавателей и наличии некоторого времени на освоение новых технологий.

Стив Шугар [4] подробно рассматривает концепцию «игрофикации» соотносительно процессу обучения. Считая, что творческая деятельность побуждает человека к процессу получения знаний, он выделяет следующие задачи для успешного применения игровых техник в обучении: правильная организация обучения и адаптация в игровой формат, формирование команды, которая замотивирована этим заниматься, создание увлекательной обучающей игры и учебно-игрового пакета, который отвечал бы потребностям в конкретной ситуации, давая возможность решать поставленную проблему. Исследователь выделяет следующие основные идеи:

- игра – это система, воспроизводящая отдельные черты реальной жизни и характеризующаяся наличием правил, обратной связи, эмоциональной вовлеченности игроков;
- «игрофикация» – использование законов развития игры в обучении;
- «геймификация» облегчает процесс получения знаний всех видов – декларативных, концептуальных и процедурных;
- игроков мотивирует любопытство, фантазия, удовольствие от преодоления трудностей, желание контролировать ситуацию;
- внутренняя мотивация (участие в игровом процессе) сильнее внешней, а наиболее удачные игры опираются на оба вида мотивации;
- этапные поощрения лучше мотивируют обучающегося, чем награда за завершение всего задания;
- люди с разными врожденными или приобретенными характерами в игровой среде проявляют себя по-разному;
- игроков можно разделить на несколько основных типов: «наблюдатель», «мотиватор», «лидер», и т.д.

В образовательном контексте игра – это система, включающая такие элементы, как игроки, абстрактное мышление, цель, испытание, правила, интерактивность, обратная связь, количественные результаты, эмоциональная реакция. Игры абстрактны в том смысле, что представляют только отдельные черты реальной жизни и предлагают некую альтернативную реальность. Элемент испытания заставляет игроков прилагать усилия для достижения поставленной цели. Правила структурируют ход игры, где преподаватель выступает в качестве модератора. Интерактивность проявляется на двух уровнях: во взаимодействии игрока с игровой системой и с другими игроками. Обратная связь (положительная или отрицательная) влияет на поведение игрока во время игры. Наконец, участники игры эмоционально реагируют на ее ход. Все элементы игры взаимозависимы, а сама игра представляет собой целостную систему.

Следственно, мы делаем вывод, что «игрофикация» означает применение принципов игры для повышения вовлеченности участников и улучшения результатов профессионального обучения. Игрофикация позволяет создать привлекательный игровой интерфейс, влияющий на восприятие процесса обучения, где главный результат игрофикации – развитие «игрового мышления», превращающего повседневные рабочие ситуации в возможности для обучения и роста. Игрофикация укрепляет мотивацию обучающихся, делая обучение ярким и интересным процессом.

Игровое обучение может строиться вокруг определенной сюжетной линии, проходящей через всю игру, делая ее интересной и убедительной. Распространенный тип игрового сюжета – путешествие героя: герой приобретает новые навыки, выполняет задания или находит решение проблемы, а затем возвращается к обычной жизни. Эпический оттенок миссии подчеркивает важность усвоенных в ходе игры уроков. Прежде чем переходить к собственно программированию, необходимо создать прототип учебно-игрового продукта на бумаге. Это поможет избежать некоторых проблем, возникающих при трансформации замысла в игру. Педагоги обучающих игр используют понятие «кривая интереса», где последовательность событий выстраивается таким образом, чтобы создать чувство непрерывного потока и удержать внимание игрока. Художественное оформление игры – еще один важный фактор в поддержании к ней интереса у играющих. Возможность пройти игру заново также способствует вовлечению в игровой процесс, поскольку студенты всегда помнят, что в случае неудачи они могут начать сначала. Мотивация может быть внутренней, когда наградой выступает сам процесс выполнения действия, или внешней, когда действие выполняется ради награды.

При проектировании игр педагог высшей школы должен стараться разрабатывать задания, миссии и цели, требующие синтеза знаний из разных источников. Поощрять нужные поведенческие модели можно с помощью такого традиционного метода, как присуждение наград, очков и знаков отличия. Концепция «распределенных упражнений» предполагает, что для лучшего усвоения обучающее содержание игры нужно распределить во времени (иногда с повторением самого важного). Некоторые игры устроены по модели «строительных лесов»: вначале участникам предоставляется серьезная поддержка, а по ходу игры ее интенсивность уменьшается. Игры должны обеспечивать повторение ранее встречавшихся ситуаций и задач, чтобы закрепить усвоенный материал. Механизмы такого рода поддерживают у игроков интерес к продолжению игры и выполнению заданий.

Система присуждения наград в играх во многом схожа с «обратной связью» и выполняет мотивирующую функцию. Этапные награды выдаются за выполнение определенных частей задания, а итоговые – после успешного выполнения всего задания. Внутренняя мотивация стимулируется прежде всего этапными наградами. Награды должны быть такими, чтобы для их получения игроку требовалось приложить усилия. Помещение обучаемого в ситуацию, максимально приближенную к реальности, улучшает усвоение материала и способность применять его в работе, а также ускоряет закрепление необходимых навыков. Способность решать проблемы быстрее конкурентов – одно из тех конкурентных преимуществ, которых еще можно добиться в мире, ставшем «плоским». В играх, построенных по принципу «альтернативной реальности», объединяются элементы реального и вымышленного миров, а для поддержания интереса игроков используется увлекательная сюжетная линия. Похожи на них игры на основе дополненной реальности, в которых с помощью высоких технологий в реальный мир переносятся виртуальные элементы для совершения игровых действий. В обоих типах игр есть модератор (обычно это преподаватель), задача которого – контролировать и задавать вектор в игровой процесс и поддерживать в игроках ощущение реальности происходящего. Студенты лучше усваивают информацию, если в игре у них есть свои «персонажи», в особенности имеющие с ними внешнее сходство. Игры способствуют развитию логического мышления и навыков планирования. С их помощью также можно преподавать то, что обычно подлежит заучиванию наизусть. Для этого в обучающих играх используются особые приемы: ассоциирование новой информации с изученной ранее; упорядочивание фактов в логические кластеры; соотнесение слова с изображением; повторение пройденного; составление рассказов с использованием фактов, которые требуется усвоить; распределение данных по группам и соотнесение понятий с определениями; повторное прохождение игры для многократного ознакомления с материалом; проведение викторин для лучшего закрепления знаний. Игровой формат также помогает в усвоении «концептуальных знаний» – связанных друг с другом понятий. Для этого используются следующие методы: ассоциирование известной информации с неизвестной с помощью метафор; примеры, иллюстрирующие понятие и его противоположность; выявление общих признаков; сортировка и соотнесение различных элементов. С помощью применения игровых техник развиваются и личностные навыки, необходимые для социального взаимодействия, например, навыки коммуникации. Методы игрофикации применимы и для обучения и развития моторики, для чего используются наблюдение, демонстрация и отработка на практике.

Таким образом, в последнее время особое внимание уделяется подготовке будущих преподавателей к обучению на интерактивной основе. При этом разрабатываются и внедряются учебные дисциплины, направленные на подготовку будущих преподавателей к реализации интерактивных технологий, в том числе игровых [5; 6]. Применение «геймификации» в образовании может служить вспомогательным условием для создания рефлексивно-образовательной среды в высшей школе, применение игровых элементов в сфере образования способствует саморазвитию как обучающегося, так и преподавателя.

Библиографический список

1. Мэлоун Т. *Что доставляет удовольствие учиться? Исследование внутренне мотивирующих компьютерных игр (серия когнитивных и учебных наук)*. США: Исследовательский центр Пало-Альто, 2008. Available at: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/4025/mod_resource/content/0/ceit7
2. Бартлом Р. *Червы, трефы, бубны, пики: игроки, которым подходят MUD*. Available at: http://mud.co.uk/richard/hcds.htm
3. Бек Кл. Рефлексивный подход к воспитанию ценностей. *Философия и образование*. Чикаго, Иллинойс, 2019.
4. Шугар С., Уиткомб Д. *Книжные обучающие игры. Публикации ASTD*, 2017.
5. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.
6. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 1 (44): 26 – 28.

References

1. M`eloun T. *Chto dostavlyaet udovol'stvie uchit'sya? Issledovanie vnutrenne motiviruyuschih komp'yuternyh igr (seriya kognitivnyh i uchebnyh nauk)*. SShA: Issledovatel'skij centr Palo-Al'to, 2008. Available at: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/4025/mod_resource/content/0/ceit7
2. Bartlom R. *Chervy, trefy, bubny, piki: igroki, kotorym podhodyat MUD*. Available at: http://mud.co.uk/richard/hcds.htm
3. Bek Kl. Refleksivnyj podhod k vospitaniyu cennostej. *Filosofiya i obrazovanie*. Chikago, Illinojs, 2019.
4. Shugar S., Uitkomb D. *Knizhnye obuchayuschie igry. Publikacii ASTD*, 2017.
5. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
6. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie magisterskoj programmy po napravleniyu "pedagogicheskoe obrazovanie" v kontekste metodologii TUNING (opyt Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 1 (44): 26 – 28.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-234-236

***Safonov A.A.**, postgraduate, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: alexandr94-94@bk.ru*

CLASSIFICATION OF TYPES OF DEVIANT BEHAVIOR AND DISTINCTION BETWEEN THEM. The article is dedicated to the analysis of deviant behavior and its classification into types. The author gives various definitions of deviant behavior, highlights its features and signs of manifestation in minors. Pathological forms of deviant behavior are considered. Special attention is paid to the analysis of the types of deviant behavior: delinquent, addictive, pathoharacterological, psychopathological, and criminal. A theoretical and methodological analysis of the types of deviant behavior is carried out: features and signs of various types of deviant behavior are revealed. The reasons and features of forms of addictive behavior are considered in detail. The main subjects of deviant behavior are identified and described, which include persons suffering from certain forms of mental pathology, who are prone to immoral behavior on this basis. The features of personality disorders that are manifestations of deviant behavior are revealed.

Key words: **deviant behavior, antisocial behavior, antisocial behavior, autosocial behavior, addictive behavior.**

***А.А. Сафонов**, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: alexandr94-94@bk.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ И РАЗЛИЧИЕ МЕЖДУ ЕГО ТИПАМИ

Автор рассматривает различные определения отклоняющегося поведения, выделяет его особенности и признаки проявления у несовершеннолетних. Рассматриваются патологические формы девиантного поведения. Особое внимание уделяется анализу типов девиантного поведения: делинквентного, аддиктивного, патохарактерологического, психопатологического и криминального. Проведен теоретико-методологический анализ типов девиантного поведения: выявлены особенности и признаки проявления различных типов девиантного поведения. Подробно рассмотрены причины и особенности форм аддиктивного поведения. Выделяются и описываются основные субъекты отклоняющегося поведения, к которым относятся лица, страдающие определенными формами психической патологии, склонные на этой основе к аморальному поведению. Выявлены особенности личностных расстройств, которые выступают проявлениями отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: **девиантное поведение, асоциальное поведение, антисоциальное поведение, аутосоциальное поведение, аддиктивное поведение.**

В настоящее время в образовательных учреждениях наблюдается все большее количество обучающихся с девиантным поведением. Проявления данного поведения у значительного числа учащихся в образовательных учреждениях обусловлены пренебрежением к образованию, к их социальному становлению и негативным воздействием окружения. Именно эти подростки и молодые люди составляют большую долю учащихся с отклоняющимся поведением, или «группы риска». Исследованию проблемы девиантного поведения посвящены труды зарубежных ученых Г.Ж. Тарда, З. Фрейда и др. В отечественной науке социально-педагогический анализ девиантного поведения представлен в трудах Аверина Н.В., Азаровой Л.А., Андриенко Е.В., Клейборг Ю.А., Саенко Л.А., Сафиной Г.В. и др. [1 – 12].

Понятие «девиантное поведение» несовершеннолетних является производной понятия «девиация». В научной литературе существуют различные понятия, характеризующие в той или иной степени девиантное поведение несовершеннолетних: криминальное, антисоциальное, отклоняющееся, аддиктивное и другие подобные типы поведения. Как правило, эти типы поведения в научной литературе и педагогической практике ассоциируются с различными категориями подростков, которые также обозначаются различными понятиями: подростки «группы риска», «педагогически запущенные подростки», «социально запущенные подростки», «трудные подростки» и др. Кроме того, каждый ученый дает свое определение изучаемому понятию с учетом специфических отклонений в поведении детей [1].

Проанализируем некоторые понятия. Для этого используем научно-исследовательскую литературу. Исходя из этого, мы дадим некоторые определения, связанные с девиантным поведением, и выделим его отличительные признаки.

«Девиантное поведение – действие, не соответствующее официально или фактически установленным морально-правовым нормам в данном обществе (социальной группе) и приводящее нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию» [3].

«Девиантное поведение – это поведение, не соответствующее социально признанным нормам, ценностям и поведенческой культуре, которое развивается в условиях социального хаоса, к таким факторам относятся в основном насилие, безнравственность, отдаленность от социокультурной среды, нередко с дефектами психического здоровья, отсутствием внешнего и внутреннего контроля [6].

«Девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки, действия человека, носящие характер отдельных отклонений от принятых в обществе норм» [7].

«Аддиктивное поведение является одним из наиболее распространенных вариантов девиантного поведения. Он представляет собой желание человека уйти от реальности, принимая определенные вещества (алкоголь, курение, наркотики и т.д.), чтобы изменить свое психическое состояние или путем постоянной фиксации внимания на определенных объектах или видах деятельности, что сопровождается развитием сильных эмоций [2].

«Делинквентное поведение – антисоциальное поведение, проявляющееся в нарушении действующих норм, предусмотренных трудовым законодательством» [7].

«Девиантное поведение определяется как социальное поведение, не соответствующее принятым в обществе нормам и основным целям и предполагающее наличие трех взаимосвязанных компонентов: личность с характерным типом поведения; норма или ожидание общества (группы) как критерий оценки ее девиации; институт, учреждение или индивид, реагирующий на такое поведение и определяющий, является ли такое поведение нормальным или девиантным» [5].

«Отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение индивида, отклоняющееся от важнейших социальных норм, наносящее реальный

ущерб обществу или самому индивиду, сопровождающееся его социальной дезадаптацией [6].

«Делинкветное поведение характеризуются неоднократными антисоциальными проступками в отношении детей и подростков, которые создают определенный устойчивый стереотип нарушений правовых норм, но не предполагают уголовной ответственности в связи с ограниченной общественной опасностью или недостижением ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность» [9].

«Криминальное поведение – это противоправное деяние, которое по достижении возраста уголовной ответственности может служить основанием для возбуждения уголовной ответственности и квалифицируется по определенным статьям уголовного кодекса» [4].

Из приведенных понятий видно, что основные признаки очень схожи. Все авторы указывают на действия или поступки, совершенные человеком (в том числе подростками), которые противоречат общепринятой морали (нравственности) и правовым нормам. Поэтому одни авторы указывают на «действие», другие на «поступки (проступки)». Но, как известно, действие порождает поступок, а система действий в конечном итоге формирует поведение подростков. Поэтому при определении понятия «девиантное поведение несовершеннолетних» мы опираемся на понятие «действие».

Второй важный момент заключается в том, что действия связаны с нарушением общепринятых морально-правовых норм. Существуют определенные трудности в определении отклонений от этических норм. Этика – очень сложная категория, и трудность для исследователей состоит в том, чтобы определить эту предвзятость. Поэтому неслучайно многие авторы пытаются так или иначе разрешить эту проблему в определениях. Так, Ю.И. Блясова конкретизировала эту позицию через «нормы, ценности, культуру поведения индивида»; Л.Б. Шнейдер акцентирует внимание не только на общепринятых нормах, но и на важности «предназначении личности». Что касается правовых норм, то ситуация однозначная. Девиантное поведение несовершеннолетних связано с нарушением правовых норм, не предполагающих уголовной ответственности или требующих уголовной ответственности (М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова). Поэтому при определении понятия «девиантное поведение несовершеннолетних» мы будем ссылаться на общее понятие «нарушение морально-правовых норм» [2].

Третий важный момент заключается в том, что девиантное поведение человека оказывает значительное влияние как на личность, так и на общество. Поэтому В.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко выделяют последствия индивидуального девиантного поведения, «ведущие к изоляции, лечению, исправлению или наказанию преступников». Е.В. Андриенко отмечает вредные привычки – «алкоголь, наркотики и др.», приводящие к разрушению личности. Е.В. Заманоская ссылается на «ущерб обществу или самому индивиду, а также сопутствующую ему общественную дезадаптацию». Многие исследователи подчеркивают возможность уголовной ответственности. Поэтому при определении мы опираемся на общую направленность личности, личностные и возрастные особенности, а также возможные медицинские, социальные, психолого-педагогические отклонения. Однако для того, чтобы определить целевое понятие, необходимо подчеркнуть важность «моральных и правовых нарушений в отношении личности и общества» [1; 5].

Четвертый необходимый момент в определении интересующего понятия – как соотносится рассматриваемое понятие со всеми остальными. Разделяя понятия, мы связываем их как род и вид или как часть и целое. «При делении понятия выделяется объем делимого (родового) понятия путем перечисления его типов. В зависимости от цели и реальных потребностей понятие может быть разделено по различным причинам». В выделенных понятиях «девиантное поведение» является основным, а все остальные – отклоняющееся, антисоциальное, криминальное – являются его производными [9].

Поэтому под «девиантным поведением несовершеннолетних» мы понимаем поведение подростков, нарушающее социально принятые моральные и/или правовые нормы, причиняющее вред подросткам и/или обществу.

Таким образом, под асоциальным поведением мы понимаем отклонение от морально-нравственных норм поведения и развития; действия или поступки, не соответствующие нормам, официально или фактически установленным данным обществом; социальные явления, выраженные в виде относительного качества и стабильной деятельности человека, не соответствуют установленным нормам социального поведения. Под антисоциальным поведением также понимается поведение, которое противоречит правовым нормам, угрожает социальному порядку и благополучию окружающих; насилие над более младшими и слабыми сверстниками, животными; мелкое хулиганство, воровство, вандализм, порча имущества, торговля наркотиками и т.д.

К аутодеструктивному поведению относят поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию личности: курение; токсикомания; алкоголизм; суицид; наркомания [4; 5; 7; 8].

Гилинский Я.И. утверждал, что процесс глобализации сопровождается глобализацией различных девиантных проявлений, и отсюда проявляется многозначность данного термина [2]. Большое многообразие типов, видов и форм девиантного поведения требует их систематизации и классификации.

В конце XX века отечественные и зарубежные ученые сочли целесообразным разделить девиантное поведение на следующие виды: преступное, деликветное и безнравственное поведение. Змановская Е.В. считает, что криминальное (преступное) поведение включает в себя все юридически наказуемые деяния. Однако Сафина Г.В. сводит криминальное поведение к незначительному антиобщественному поведению и нарушениям, не связанным с уголовной ответственностью (агрессия, обман, бродяжничество, грубость и богохульство, крайнее непослушание, враждебность к учителям и родителям, жестокое обращение с детьми и животными). В то же время эти качества аморальны и противоречат моральным нормам и общечеловеческим ценностям. Поэтому в силу определенных традиций существует смешение преступности и преступного поведения, возникают определенные трудности в разграничении преступности и безнравственности. В.Д. Менделевич подчеркивает, что преступления и правонарушения по своей сути являются антисоциальными, а аморальные деяния, отражающие ненормальный характер, – антисоциальными и приводят лишь к преступлениям и уголовным правонарушениям [5; 10].

Змановская Е.В. ставит все виды девиантного поведения на единую деструктивную шкалу, с двумя противоположными направлениями к себе или к другим: асоциальное (активно деструктивное); просоциальное (относительно деструктивное), антисоциальное (пассивно деструктивное); саморазрушительное (пассивное саморазрушение); самоуничтожение (активное саморазрушение). Согласно ее мнению, тип девиантного поведения может определяться масштабом явления, его негативными или позитивными последствиями, длительностью нарушения и типом нарушения нормы. Змановская Е.В. дает собственную классификацию поведенческих отклонений, выделяя три основные группы: антисоциальная (нарушение правовых норм); асоциальная (уклонение от выполнения моральных норм); аутодеструктивная (саморазрушение, отклонение от медико-психологических норм, угроза целостности и развитию личности).

Клейберг Ю.А. выделяет три основные группы девиантного поведения: позитивную (социальная креативность), негативную (аморальную) и социальную нейтральность. Гилинский Я.И. отмечает, что негативная предвзятость дисфункциональна, поскольку разрушает систему и выполняет положительные и отрицательные функции, приводя к устранению устаревших норм поведения, обеспечивая механизмы развития системы и совершенствования ее организации [2; 3].

На основе клинического подхода Менделевич В.Д. создал свою типологию и выделил механизмы взаимодействия индивида с реальностью: борьба (реакция), болезненное противостояние, пренебрежение реальностью и избегание реальности. Это позволяет выделить пять типов девиантного поведения: криминальное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое, основанное на сверхспособностях. Менделевич В.Д. также отмечал клинические формы девиантного поведения, каждая из которых может быть обусловлена каким-либо типом или несколькими типами девиантного поведения: агрессией и аутоагрессией; алкоголизмом, курением, наркоманией, психологические и психопатологические увлечения (разновидности от фанатизма до фанатизма); личностные и патологические реакции (освобождение, группировка и т. д.) [5].

На сегодняшний день существует множество классификаций и типологий девиантного поведения, ни одна из которых не является универсальной и междисциплинарной. По мнению Змановской Е.В., из-за научного изоляционизма ценные достижения одной дисциплины не могут войти в другую дисциплину. В социально-психологической классификации в зависимости от предпочтений автора и его связи с научной школой основное внимание уделяется некоторым основным типам или наиболее распространенным типам, или клиническим формам девиантного поведения. Это происходит потому, что ученые используют различные методы для различия норм и отклонений, для определения типов и групп отклонений. Ученые подчеркивают, что девиантное поведение всегда имеет такие области, которые можно принять как за норму, так и за отклонение от этих норм, так как социальные нормы постоянно меняются; разные части населения могут выражать разные взгляды на нормальность или девиантность определенных видов поведения (например, курение или убийство во время войны) [7].

Таким образом, создание междисциплинарной классификации девиантного поведения связано с определенными трудностями, поскольку отсутствуют единые и четкие критерии для разграничения норм и отклонений. Многое зависит от возраста, периода развития того или иного общества и науки, сохранения идеальных норм, динамики законов и норм той или иной общности, а также индивида или группы, оценивающей поведение. Классификация типов и видов девиантного поведения всегда будет подвергаться изменениям, «пополняться» новыми типами и формами, обусловленными развитием человека, творчеством и «дезадаптивной активностью» его отдельных представителей. В этой междисциплинарной классификации должна быть заложена «теоретическая база», помогающая выделить типы, виды и клинические формы девиантного поведения, которая позволит юристам, врачам, криминологам, социологам, психологам, педагогам и другим специалистам методично и правильно проводить исследования и выбирать соответствующие средства и методы, исходя из механизмов развития тех или иных видов девиантного поведения (эндогенного, психопатологического, психосоциального), и определять наиболее эффективные методы воздействия на личность или группу проявляющие девиации.

Библиографический список

1. Андриенко Е.В. *Социальная психология:* учебное пособие. Москва, 2001.
2. Гилинский Я.И. Социология девиантности (новеллы и перспективы). *Социологические исследования*. 2009; № 8 (304): 70 – 73.
3. Клейберг Ю.А. *Социальная психология девиантного поведения*: учебное пособие для вузов. Москва, 2004.
4. Майсак Н.В. *Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением.* Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2001.
5. Менделевич В.Д. *Психология девиантного поведения*: учебное пособие. Москва, 2001.
6. Саенко Л.А. Сущность и особенности профилактики аддиктивного поведения подростков в системе образования. *Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Симферополь, 2020: 478 – 483.
7. Саенко Л.А., Теницкий С.В. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 333 – 335.
8. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. Особенности нравственно-этического воспитания студенческой молодёжи в образовательном процессе организаций СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 68 – 69.
9. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8, № 5-2: 14 – 145.
10. Сафина Г.В. *Динамика жизненных целей девочек-делинквентов в условиях спецучилищ.* Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1993.
11. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра:* коллективная монография. Москва, 2016.
12. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Andrienko E.V. *Social'naya psihologiya:* uchebnoe posobie. Moskva, 2001.
2. Gilinskij Ya.I. Sociologiya deviantnosti (novelly i perspektivy). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; № 8 (304): 70 – 73.
3. Klejberg Yu.A. *Social'naya psihologiya deviantnogo povedeniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 2004.
4. Majsak N.V. *Lichnostnye osobennosti mladshego podrostka s deviantnym povedeniem.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Mendelevich V.D. *Psihologiya deviantnogo povedeniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2001.
6. Saenko L.A. Suschnost' i osobennosti profilaktiki addiktivnogo povedeniya podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Profilaktika deviantnogo povedeniya detej i molodezhi: regional'nye modeli i tehnologii*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Simferopol', 2020: 478 – 483.
7. Saenko L.A., Tenickij S.V. Osobennosti formirovaniya kommunikativnogo opyta u studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 333 – 335.
8. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. Osobennosti nravstvenno-`eticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi v obrazovatel'nom processe organizacij SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 68 – 69.
9. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8, № 5-2: 14 – 145.
10. Safina G.V. *Dinamika zhiznennyh celej devochek-delinkventov v usloviyah specuchilisch*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1993.
11. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
12. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-236-238

***Safonov A.A.**, postgraduate, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: alexandr94-94@bk.ru*

DIRECTIONS FOR PREVENTION OF ASOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS IN THE RISK GROUP. The article studies a problem of prevention of antisocial behavior of adolescents. The psychological reasons for the antisocial behavior of adolescents caused by the deformation of family education in families at risk are analyzed. Types of preventive work are taken into account, including diagnostics of psychological development, identification of risk factors for abnormal behavior, educational work with parents, counseling teachers and parents on the upbringing and training of children, as well as psychological and pedagogical support for adolescents at risk. Conclusions are drawn about the need for a systematic and holistic approach to the prevention of antisocial behavior of minors and the personal development of minors in order to form their positive personal prospects as a basis for the prevention of antisocial behavior.

Key words: **asocial behavior, family, adolescents at risk, psychological and pedagogical support, development of personality of adolescents, formation of positive personal prospects.**

***А.А. Сафонов**, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: alexandr94-94@bk.ru*

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА

Статья посвящена проблеме профилактики асоциального поведения подростков группы риска. Проанализированы психологические причины асоциального поведения подростков, обусловленного деформацией семейного воспитания. Учитываются виды профилактической работы, включающие диагностику психологического развития, выявление факторов риска аномального поведения, воспитательную работу с родителями, консультирование педагогов и родителей по вопросам воспитания и обучения детей, а также психолого-педагогическое сопровождение подростков группы риска. Сделаны выводы о необходимости системного и целостного подхода к профилактике асоциального поведения несовершеннолетних и личностному развитию несовершеннолетних. Подтверждается необходимость формирования у них позитивных личностных перспектив как основа профилактики асоциального поведения.

Ключевые слова: **асоциальное поведение, семья, подростки группы риска, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая поддержка, развитие личности подростков.**

Асоциальное поведение – это действия, противоречащие социальным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний. Асоциальное поведение характеризуется нарушением социализации, пренебрежением социальным воспитанием, десоциализацией [1 – 13].

Асоциальное поведение включает в себя широкий спектр поведенческих форм – от социальной наивности в поведении детей, подростков и молодежи до состояний невменяемости, то есть всех ситуаций, когда молодые люди не способны понять социальный смысл своего поведения. Эти отклонения в поведении подростков подчеркивают актуальность профилактики. Особую тревогу вызывают данные о самоубийствах несовершеннолетних. В 2019 году их количество выросло на 37% по сравнению с 2017 – 2018 годами. При этом основными причинами суицида являются отношения с родителями и безответная любовь, за которыми следуют депрессия и социальный пессимизм [6].

Хорошо известно, что семья играет целевую роль в развитии и становлении личности ребенка. Полноценное выполнение семейных функций является безопасным условием интеллектуального и психического развития ребенка. Особенности семьи (состав (полная или неполная, многодетная и т.д.), структура семейных отношений) влияют на формирование личностных особенностей ребенка. Семейное воспитание – это отражение духовно-нравственных ценностей родителей в детях. Стиль семейного воспитания (авторитарный, демократический, толерантный), различные типы семей, семейные отношения влияют на воспитание детей, их развитие и возможные проявления асоциального поведения [9]. Асоциальное поведение детей встречается преимущественно в неблагополучных семьях (хотя выявляется и в благополучных). Неблагополучная семья (семья группы риска) характеризуется эмоциональным отчуждением между родителями и детьми, элементами насилия в отношении детей, агрессивной формой общения и неблагоприятной психологической атмосферой.

Основными психологическими причинами деформации воспитания в семьях, относящихся к группе риска, являются следующие: непонимание, отсутствие или нехватка доверия у родителей (в основном у матерей) к ребенку, теплоты и привязанности к нему, разрыв семейных отношений. Причинами разрыва семейных отношений между ребенком и родителями могут быть: чрезмерная занятость родителей; семейные конфликты; ситуации родительского пьянства; жестокое обращения с ребенком (физическое, психическое, сексуальное насилие); отсутствие благоприятной эмоциональной атмосферы в семье; типичные ошибки родителей в воспитании детей; незнание и непонимание возрастных и личностных особенностей ребенка, в том числе особенностей подросткового возраста [7].

Одной из значимых проблем в подростковом возрасте является чувство взрослости. Конфликт с взрослыми в этот период происходит из-за непонимания того, что подростки хотят быть независимыми и жить в соответствии со своим (пусть и несовершенным) пониманием жизни. Родители требуют подчинения, защитной реакцией ребёнка на это являются протесты и отчуждение [4]. Общение между родителями и детьми должно устанавливаться как дружеское сотрудничество.

Общение играет важную роль в развитии подростковой психологии. Общение со сверстниками имеет свои психологические особенности. Стремление к самоутверждению пронизывает межличностные отношения между сверстниками-подростками. Важно использовать это желание для привлечения коллективных взглядов в воспитательной работе. Организация и развитие через коллектив является необходимым условием воспитания молодежи в социально верном направлении [8].

Профилактика асоциального поведения проводится с подростками, у которых отклонения в поведении не проявлялись. К таким подросткам относятся дети, у которых риск проявления асоциального поведения сводится к нулю либо риск проявления такого поведения уже возник. По мнению Баклановой Н.К., Даниловой Л.В. [2], профилактическая работа, проводимая психологическими службами в школах, включает в себя следующие направления: диагностику психологического развития для определения факторов риска возникновения асоциального поведения; развитие психологических особенностей подростков; психологическая поддержка подростков из группы риска; родительский всеобуч; тесная работа педагогов и родителей по вопросам воспитания и обучения детей.

При определении факторов риска возникновения асоциального поведения признаком является любое резкое изменение психического состояния и поведения подростка. Это сигнал для родителей и учителей. Диагностика психологического состояния подростка для определения факторов риска возникновения асоциального поведения включает в себя изучение детско-родительских отношений, определение основных закономерностей поведения членов семьи, определенных потребностей, мотивов и чувств подростка (страх, боязнь, осознание своей вины и др.), а также проблем, терзающих ребенка. Диагностическими методами являются наблюдение, эксперимент, исследование, тестирование, проекционные методы и анализ документов.

Развитие психологических особенностей подростков предполагает формирование психологических функций, умений, навыков и черт личности, которые ослаблены особенностями социальной среды или заболеванием, но необходимы для успешной реализации личности. Профилактика включает в себя общее понимание психологии как науки, расширяющей знания подростков о психологии, психологах, методах работы психологической диагностики, потребность в собственном психологе, позволяющем ему лучше понять себя, способствовать взаимопониманию со сверстниками и взрослыми, способствовать эффективному общению, выбору профессии, укреплению семейных отношений и др. Профилактика также включает в себя развитие правовых знаний для ознакомления детей с правами ребенка, в том числе с правом на труд, закрепленных в Конституции Российской Федерации. Информация о правах, обязанностях и последствиях неисполнения этих обязанностей служит ориентиром для подростков по правовым вопросам [5].

Важную роль в профилактике асоциального поведения в процессе развития личности подростков играет включение их в активную деятельность и общение; знакомство с существующими профессиями, профориентация.

Искусство обладает огромным потенциалом в плане личностного развития. По мнению А.С. Макаренко, И.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, Б.Л. Яворского музыка является наиболее эффективным видом искусства в сравнении со всеми другими благодаря своей специфичности. Рождественская Н.А. пишет, что «театральная деятельность является весьма эффективным методом творческого развития личности». Результатом работы по развитию личности подростка, являющейся основой профилактики асоциального поведения, должно стать формирование позитивных личностных взглядов, формирование личностного смысла у подростков. По словам В.А. Сухомлинского, «очень важно, что первое удивление, первое откровение, которое испытывает человек, – это мысль о том, что я сделал это своими силами, я осуществил это своим умом» [5].

Для работы с асоциальными подростками, используются как традиционные, так и нетрадиционные формы: лекции-беседы, дискуссии, а также деловые игры, тесты, тренинги, психологические упражнения и ситуационный анализ. Внеклассная работа школы включает в себя тематические часы.

Создание благоприятных условий для развития личности подростков группы риска является целью психолого-педагогического сопровождения. Одним из видов психолого-педагогического сопровождения подростков выступает психолого-педагогическая поддержка. К.В. Бакланов и Д.А. Потапов определяют психологическую поддержку как особый вид недирективного межличностного взаимодействия между сопровождающим и сопровождаемым, целью которого является активизация внутренних ресурсов для развития личности последнего, оказание помощи и поддержки в развитии личности на определенном этапе ее жизненного пути; как методику создания комфортных условий для развития личности. Сущность психологической поддержки заключается в ее ненаправленном характере, необязательном сопровождении лиц, дающее право сопровождаемому добровольно и совершенно свободно обращаться за помощью [5]. Подход психолого-педагогического сопровождения направлен на стимулирование потребностей подростков в самосознании и самосовершенствовании, стимулирование процесса личностного развития.

Педагоги С.В. Боборышов, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко [3] выделяют направления психолого-педагогического сопровождения подростков, относящихся к группе риска: 1) разработка и применение специальных и обучающих программ, психологических тренингов, игр и моделирование ситуаций; 2) реализация гуманистических методов, выраженных в оказании помощи в решении подростковых проблем, и обеспечение эффективности процесса социализации; 3) педагогическое просвещение родителей подростков. Воспитательная работа с родителями – это важная профилактическая работа, проводимая в процессе пропаганды психолого-педагогических знаний; информирование родителей о возрастных и личностных особенностях ребенка; содействие ненасильственному воспитанию: обучение общению; совершенствование коммуникативных навыков родителей. Все это помогает им выбрать правильный способ общения со своими детьми. В процессе педагогического просвещения родителей могут быть использованы материалы научно-популярной литературы, лекции, групповые и индивидуальные беседы, тематические родительские собрания и ролевые игры.

В состав профилактики асоциального поведения у подростков группы риска входит также консультирование учителей и родителей по вопросам воспитания и образования детей, что помогает разрешать конфликтные ситуации дома и в школе, возобновить общение с родителями и одноклассниками, взаимодействовать с учителями.

Профилактика асоциального поведения подростков разрабатывается практическими психологами и осуществляется школьными психологами в центрах социальной помощи семье и детям, учреждениях социального обслуживания семьи и детей. Однако проблема предупреждения асоциального поведения до сих пор не решена должным образом. Психологи, педагоги, социологи, юристы и психиатры, занимающиеся этим вопросом, разделились. Нужен системный и комплексный подход к решению этой проблемы.

Целостный подход к системе требует консолидации, интеграции и координации всех социальных институтов, влияющих на человека, и может рассматриваться как целостная система и организация социальных институтов – семьи, школы и других образовательных, социальных, культурно-досуговых, оздоровительных учреждений – как единиц, компонентов, частей единой системы [2; 6].

Таким образом, основой профилактики асоциального поведения должно стать развитие личности подростков группы риска, формирование у них позитивных личностных взглядов, личностного смысла.

Библиографический список

1. Бакланов К.В., Потапов Д.А. Система психологического сопровождения развития креативности будущих педагогов. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2016; № 2. Available at: http://www.art-in-school. ru/bul/2_2016_Potapov.pdf
2. Бакланова Н.К. Системный подход к предупреждению агрессивного поведения школьников. *Социальное воспитание: системный подход*: сборник научных статей. Москва, 2016: 51 – 58.
3. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности. *Журнал гуманитарных наук*. 2016; № 13: 3 – 8.
4. Журавлева Е. А. Методы диагностики и профилактики насилия в семье подростка. *Социальное обслуживание*. 2009; № 3: 39 – 44.
5. Рождественская Н.А. *Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков*: учебное пособие. Москва: Генезис, 2015.
6. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. Особенности нравственно-этического воспитания студенческой молодёжи в образовательном процессе организаций СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 68 – 69.
7. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1: 93 – 97.

8. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; № 1 (46): 267 – 271.
9. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Студенческое самоуправление в развитии гражданской активности учащихся. *Дискуссия*. 2014; № 6 (47): 96 – 103.
10. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родительстве. *Дискуссия*. 2012; № 9: 144 – 147.
11. Чибиекова А.В. Девиантное поведение подростков: причины и профилактика. *Новая наука: Современное состояние и пути развития*. 2016; № 12-5: 79 – 80.
12. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
13. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Baklanov K.V., Potapov D.A. Sistema psihologicheskogo soprovozhdeniya razvitiya kreativnosti buduschih pedagogov. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2016; № 2. Available at: http://www.art-in-school. ru/bul/2_2016_Potapov.pdf
2. Baklanova N.K. Sistemnyj podhod k preduprezhdeniyu agressivnogo povedeniya shkol'nikov. *Social'noe vospitanie: sistemnyj podhod*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2016: 51 – 58.
3. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Svoboda i dostoinstvo kak aksiologicheskie determinanty processov vospitaniya i socializacii lichnosti. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 13: 3 – 8.
4. Zhuravleva E. A. Metody diagnostiki i profilaktiki nasiliya v sem'e podrostka. *Social'noe obsluzhivanie*. 2009; № 3: 39 – 44.
5. Rozhdestvenskaya N.A. *Deviantnoe povedenie i osnovy ego profilaktiki u podrostkov*: uchebnoe posobie. Moskva: Genezis, 2015.
6. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. Osobennosti nravstvenno-`eticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi v obrazovatel'nom processe organizacij SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 68 – 69.
7. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii nravstvennyh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
8. Saenko L.A. Social'naya otvetstvennost' uchaschejsya molodezhi: rezul'taty issledovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; № 1 (46): 267 – 271.
9. Saenko L.A., Kartashova V.N. Studencheskoe samoupravlenie v razvitii grazhdanskoj aktivnosti uchaschihsya. *Diskussiya*. 2014; № 6 (47): 96 – 103.
10. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; № 9: 144 – 147.
11. Chibiekova A.V. Deviantnoe povedenie podrostkov: prichiny i profilaktika. *Novaya nauka: Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya*. 2016; № 12-5: 79 – 80.
12. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
13. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-238-240

Selyukova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru*

FORMING LEADERSHIP QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CHILDREN'S TEAM. The article reveals the relevance of the problem of the formation of leadership qualities of younger students in the children's team. The article substantiates the formation and development of leadership qualities, skills and social activity of younger students, describes the age characteristics of younger students, and justifies the creation of favorable conditions for the development of leadership qualities of a younger student in interaction with peers in various activities, other people, and the environment. The author considers the staff as the leading factor in the education and personal development of younger schoolboys in the process of acquisition of experience of interpersonal communication and interaction with other people and the environment, as well as leadership in younger pupils' group, the phenomenon of the leader of the student team, roles and basic qualities of the leader as part of a small group.

Key words: **leader, leadership, personality, leadership qualities, children's team, social activity, educational team, joint activity.**

Е.А. Селюкова, *канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования лидерских качеств младших школьников в детском коллективе. В статье обосновывается необходимость становления и развития лидерских качеств, навыков и социальной активности младших школьников, приводится характеристика возрастных особенностей младших школьников, обосновывается создание благоприятных условий для развития лидерских качеств младшего школьника во взаимодействии со сверстниками в различных видах деятельности, другими людьми, окружающей средой. Автор рассматривает коллектив как ведущий фактор воспитания и развития личности младшего школьника в процессе приобретения опыта межличностного общения и взаимодействия с другими людьми и окружающей средой, а также сущность лидерства в ученическом коллективе младших школьников, феномен лидера в ученическом коллективе, функции и основные качества лидера как элемента малой группы.

Ключевые слова: **лидер, лидерство, личность, лидерские качества, детский коллектив, социальная активность, учебный коллектив, совместная деятельность.**

Детский ученический коллектив выступает как ведущий фактор воспитания и развития личности младшего школьника. Учителю начальных классов необходимо в своей работе обосновывать становление и развитие лидерских качеств, навыков и социальной активности младших школьников, своих воспитанников.

Современная система образования, которая сложилась в нашей стране, нацелена на воспитание и развитие лидерских качеств личности [1 – 7].

Меняется современное общество, что определило требования к воспитанию и развитию личности выпускника. Так, целью и основным результатом образовательного процесса ФГОС НОО рассматривает развитие социальной активности, лидерской целеустремленности личности, усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Системно-деятельностный подход является основой требований ФГОС НОО к достижению личностных, метапредметных и предметных результатов образования. Личностные результаты включают в себя качества личности, необходимые младшему школьнику для успешного развития лидерских качеств.

ФГОС НОО определяет, что «метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средства осуществления;

2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определение наиболее эффективных способов достижения результата; формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха» [6].

Становление и развитие личности ребенка осуществляется в значительной мере в учебном коллективе, который объединяют общественно значимые цели и совместная деятельность.

Личностно ориентированный подход обеспечивает в коллективе младших школьников сотрудничество, доброжелательную систему отношений на деятельностном, информационном и эмоциональном уровнях. Это является предпосылкой взаимосвязи детей в разнообразных видах коллективной деятельности, нацеленной на успешное достижение результатов. В этом случае в коллективе присутствует доброе отношение младших школьников друг к другу, стремление

к взаимопомощи, осознанию, что каждый ребенок нацелен на передачу своих знаний и опыта другому. Одновременно, действуя в коллективе, школьник расширяет свои знания, опыт, приобретает и развивает способности и навыки в разработке, коллективной реализации и корректировке совместных проектов. Таким образом, коллектив является ведущим фактором воспитания, становления и развития личности.

Формирование лидерских качеств и навыков, социальной активности ребенка обусловлены как образовательным процессом, так и в значительной мере социальной средой и, прежде всего, детским коллективом.

Педагогическая наука и практика доказывают, что лидерские качества закладываются и развиваются в онтогенезе человека уже в младшем школьном возрасте, опираясь на личностно ориентированное образование, ставящее ученика в позицию его субъекта.

В этот период у младшего школьника формируются основные качества его личности, возникают и развиваются многообразные формы отношения к окружающим людям, социальной среде, к деятельности собственной и окружающих, а также формы взаимоотношений с ними.

Такие качества, как ответственность, инициативность, коммуникабельность, умение сопереживать, сочувствовать, а также самоуважение обеспечат условия влияния лидеров на членов коллектива.

В современных условиях развития российского общества становление личности ребенка, его лидерских качеств обеспечивается в процессе приобретения опыта общения и взаимодействия с другими людьми и окружающей средой.

По мнению Л.Д. Столяренко, воспитание у младшего школьника творческого потенциала, уверенности в себе, понимания окружающих его людей, сильную волю, организаторские способности обеспечивает ему право лидерства в коллективе.

Актуальность проблемы лидерства рассматривается в трудах российских ученых И.Р. Колтуновой, Л.И. Кравченко, Р.Л. Кричевского, Е.С. Кузьмина, А.В. Петровского, Л.И. Уманского и других.

Р.Л. Кричевский считает, что «лидер – это член группы, который идентифицируется с наиболее полным набором групповых ценностей, обладает наибольшим влиянием и выдвигается в ходе взаимодействий».

По мнению Л.И. Уманского, «лидер – это член группы, за которым все остальные члены группы признают право принимать наиболее ответственные решения, затрагивающие интересы всей группы и определяющие направления деятельности всей группы».

В ходе изучения и анализа были определены основные признаки понятия «лидер». Прежде всего, это член группы, выдвинутый ей самой. Он является наиболее авторитетным ее членом, поэтому наиболее полно выражает интересы группы. При возникновении доверительных отношений с членами группы лидер влияет на формирование общих интересов, на поведение и сознание членов группы для достижения общей цели.

В ученических коллективах «формальное» лидерство определяется педагогом, основой причиной «неформального» выбора являются межличностные отношения в коллективе. Это может вызвать конфликт внутри коллектива, если выбор педагога и школьников не совпадает. Используя свое психологическое влияние при взаимодействии с членами группы, авторитетный лидер, занимающий активную жизненную позицию, способен вести их за собой. Наиболее эффективным и социально удовлетворительным принято считать лидерство, основанное на принципе добровольности соподчинения.

Педагогу необходимо постоянно анализировать характер лидерства в учебной группе, так как воздействие лидера на членов группы может быть не только положительным, но и отрицательным.

Лидер с положительной ориентацией личности оказывает действенное влияние на сверстников, способствует достижению успешных результатов в воспитательной работе. Он предлагает разнообразные интересные для коллектива идеи в позитивной форме, проявляет самосознание, самодисциплину, самоутверждение, подтверждая это положительными действиями.

Инициативы лидера с отрицательной ориентацией в негативной, авторитарной форме, попытки самоутвердиться, совершая отрицательные поступки, не способствуют его становлению лидером коллектива.

Современные ученые рассматривают феномен лидерства как сложный социальный процесс развития личности в группе при взаимном психологическом воздействии членов группы, а также формирование межличностных отношений в неформальных условиях, присвоение членами коллектива норм морали, социально значимых ценностей, стремление к реализации определенной коллективной цели.

Феномен лидерства исследовался Г.А. Андреевой, Я.Л Коломенским, Л.И. Уманским, Э.Х. Шейном и другими. По их мнению, как участник группового явления лидер реализует свои функции в качестве элемента малой группы. К основным функциям лидерства отнесены интеграция, дезинтеграция, организация, конструктивизм и координация. Лидер объединяет единомышленников с общими целями, которые объединены между собой эмоционально, коммуникативно и психологически и реализуют совместную деятельность.

Таким образом, лидерство – это одна из форм общественной активности личности в группе.

В определенный период жизнедеятельности группы происходит выдвижение лидера из ее членов, востребованного конкретной ситуацией. Каждой социальной группе необходим лидер, ведущий группу за собой, способный поставить задачу и предложить группе пути ее решения, обеспечить совместные действия в группе и ее сплоченность.

В то же время выдвижение лидера в значительной мере зависит от настроения группы, поэтому лидерство относится к динамическим процессам. При несовпадении притязаний лидера и готовности других членов группы согласиться с его ведущей ролью происходит смена лидера.

Б.Д. Парыгин считает, что «лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной специфической, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели».

Педагогическая наука и практика показывают, что в различных ситуациях различные лидеры получают признание одного и того же коллектива, что определяется динамичностью процесса выбора лидера.

Исследования различных коллективов, проведенные В.В. Шалинским, Б.Д. Парыгиным, Н.С. Жеребовой, выявили, что выбор лидера группой, выполняющей совместную учебную, общественную и другую работу, достаточно индивидуален.

Выбор лидера, как правило, основан на результатах общения и взаимодействия членов коллектива и признанием у лидера способности организовывать и регулировать, прежде всего, межличностные отношения для достижения наибольшего эффекта в деятельности коллектива. Важное место в развитии личности младшего школьника занимает понимание ими, что каждый член коллектива, проявив инициативу, творчество, внеся вклад в общую деятельность, может получить признание и стать лидером коллектива.

Проблемы становления и развития лидерства стали предметом изучения ряда отечественных и зарубежных ученых. Так, А.В. Петровский и Л.И. Уманский исследовали теорию и практику выявления лидеров, Д. Лори, Дж. Пикен и А.Г. Шмелева обосновали анализ лидерских качеств личности. В трудах И.П. Волкова, В.Ф. Рубахина освещены стили лидерства.

Результатом исследований лидерских качеств Д. Лори, А.Г. Шмелевым и другими стало определение главных из них: физиологических, психологических, или эмоциональных, умственных, или интеллектуальных, а также личностных и деловых.

С поступлением в школу жизнь ребенка меняется, учебная деятельность приобретает ведущую роль, на базе которой у младшего школьника происходит развитие основных психологических новообразований. Сложно и противоречиво вхождение младшего школьника в коллектив, в котором он проведет ближайшие годы, и где ему надо научиться сочетать свои интересы с интересами коллектива, поступаясь порой своими личными, осознать и научиться совместной деятельности, взаимопомощи, взаимной требовательности и осознать сущность коллективной ответственности. В младшем школьном возрасте ребенок эмоционален, доверчив, легко внушаем. Младший школьник нуждается в том, чтобы основы его мировоззрения и жизненные принципы, создающие систему ценностей, были сформированы в этот период. Согласно концепциям Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, американского психолога Эриксона в младшем школьном возрасте происходит формирование личностных образований, в том числе социальной и психологической компетентности или неполноценности, умения дифференцировать свои возможности.

Центром сознания ребенка является мышление.

В начальной школе у ребенка возникает привязанность к группе, чувство общности со сверстниками, особенно с общительными, дружелюбными детьми, хорошо развитыми умственно, эмоциональными, умеющими организовать игру.

Отрицательное отношение у отдельных детей к детскому коллективу и сверстникам вызывает состояние тревожности, напряжения, порождающих у младшего школьника агрессию, замкнутость, малообщительность, неуверенность в себе. Их притязания на лидерство, как правило, не находят понимания и поддержки в коллективе.

Общительность, адаптивность в новом коллективе, активность, желание быть полезным и заслужить похвалу учителя, признание их лидерских способностей сверстниками создают благоприятные условия для личностного развития и становления личности ребенка. Через межличностное общение в коллективе ровесников младший школьник учится дифференцировать хорошие и плохие личностные качества, плохие и хорошие поступки окружающих людей.

В младшем школьном возрасте эти факторы способствуют развитию моральных качеств и нравственного сознания, стремления к соблюдению моральных требований. Этот возрастной период как этап формирования лидерских качеств является сензитивным.

Лидерские качества младшего школьника как целеполагание, мотивация, планирование, эмпатия, дипломатичность формируются постепенно в различных видах деятельности. Попадая в школу, первоклассники не имеют опыта коллективной деятельности, а тем более умения выбрать соответствующего конкретной ситуации лидера, оценить его действия и уровень влияния на членов коллектива и, наконец, не только избирать, но и, оценив действия лидера, переизбрать его. В то же время в каждой группе существует иерархия, в которой место каждого школьника определяется системой групповых отношений.

Самореализация лидера в начальной школе зависит как от особенностей его личности, так и от окружающей его социальной среды, готовности группы к восприятию и реализации намеченной коллективной деятельности. При этом чем выше результат руководства лидера, чем полезнее он оказался для членов коллектива, тем стабильнее, самостоятельнее и продуктивнее результат коллективного дела. По мнению Е.А. Аркина, нередко авторитет лидера в детском коллективе и степень его воздействия на сверстников в большей степени определяют характер жизни, чем учителя.

Формирование лидерских качеств младших школьников в детском коллективе обусловлено разнообразной коллективной деятельностью, в ходе которой создается система межличностных отношений, общения и возможность для каждого члена коллектива реализовать свой потенциал лидера. Эффективность развития и становления личностных лидерских качеств младшего школьника зависит от учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, создания доброжелательной развивающей среды и включения в образовательный процесс разнообразных учебных, игровых и других видов групповой совместной деятельности.

Библиографический список

1. Кричевский Р.Л. *Психология лидерства*. Москва, 2007.
2. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Лидерство как структурный феномен. *Социальная психология*: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов. Москва, 2003.
3. Кузякин А.П. Что такое лидер и лидерство? *Образование.* 2011; № 4.
4. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва, 2002.
5. Уманский Л.И. *Личности. Организаторская деятельность. Коллектив.* Кострома, 2001.
6. *Федеральный государственный стандарт начального общего образования*. Available at: https://fgos.ru/
7. Эльконин Д.Б. *Психология развития*: учебное пособие. Москва, 2001.

References

1. Krichevskij R.L. *Psihologiya liderstva*. Moskva, 2007.
2. Krichevskij R.L., Ryzhak M.M. Liderstvo kak strukturnyj fenomen. *Social'naya psihologiya*: Hrestomatiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 2003.
3. Kuzyakin A.P. Chto takoe lider i liderstvo? *Obrazovanie.* 2011; № 4.
4. Petrovskij A.V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv*. Moskva, 2002.
5. Umanskij L.I. *Lichnosti. Organizatorskaya deyatel'nost'. Kollektiv.* Kostroma, 2001.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/
7. `El'konin D.B. *Psihologiya razvitiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-240-242

***Khashegulgova Zh.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: janna.hash@yandex.ru*

***Uzhakhova Z.M.,** teaching assistant, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Zuhra_u@mail.ru*

STEM EDUCATION AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL. The article examines STEM education as a means of teaching a foreign language at school, reveals that STEM education is not a separate subject, it implies the integration of knowledge from different areas, thanks to which STEM education can be used in teaching different subject to children. A key feature of STEM education is interaction of junior students in teamwork, in the course of children's activities in the mode of creation and protection of projects. Through project activities, students get an opportunity to activate the creative, emotional, creative component of their personality. STEM education allows children to be involved in conscious active work in the natural sciences, thereby ensuring the success of future adults in the world of constantly improving information technology. The STEM approach is not so much a certain method of learning but a certain way of thinking. Through the way of thinking developed this way, children will be able to cope with global problems as they grow up. All this becomes possible thanks to the interdisciplinary applied nature of STEM education.

Key words: **STEM education, English, student.**

***Ж.А. Хашегульгова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: janna.hash@yandex.ru*

***З.М. Ужахова,** ассистент, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: Zuhra_u@mail.ru*

STEM-ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В статье рассмотрено STEM-образование как средство преподавания иностранного языка в школе, выявлено, что STEM-образование – это не отдельный предмет, оно подразумевает интеграцию знаний из разных областей, благодаря этому STEM-образование можно использовать в обучении детей разным предметным областям. Ключевой особенностью STEM-образования является взаимодействие младших школьников в русле командной работы, в процессе деятельности детей в режиме создания и защиты проектов. Благодаря проектной деятельности ученики получают возможность активизировать творческую, эмоциональную, креативную составляющую своей личности. STEM-образование позволяет включать детей в осознанную активную деятельность в естественно-научной области, тем самым обеспечивая успех будущих взрослых в мире постоянно совершенствующихся информационных технологий. Всё это становится возможным благодаря междисциплинарному прикладному характеру STEM-образования.

Ключевые слова: **STEM-образование, английский язык, школьник.**

Прогрессивным направлением в современном образовании является STEM-образование. Его суть состоит в том, что оно позволяет развивать личность ребенка, его интеллект, исследовательские способности, инженерное мышление с опорой на научные методы, технические приложения, математическое моделирование, инженерный дизайн и т.д. Особый интерес вызывает применение модели STEM-образования в обучении детей младшего школьного возраста.

STEM-образование – это не отдельный предмет, оно подразумевает интеграцию знаний из разных областей, благодаря этому STEM-образование можно использовать в обучении детей разным предметным областям. Интеграция знаний из различных сфер позволяет будущим профессионалам быть успешным в большинстве областей. Практически все специалисты отмечают, что прогрессивные технологии повышают мотивацию к обучению и расширяют базовые знания в области конструирования и программирования.

В то же время STEM-образование традиционно ассоциируют с робототехникой, конструированием, компьютерным моделированием и другими сферами, связанными, скорее, с инженерным, нежели с гуманитарно-лингвистическим профилем. Однако потенциал STEM-образования как средства развития речи ребенка огромен: коллективное научно-техническое творчество, в процессе которого необходимо договариваться, общаться, формулировать новые идеи; обязательные защиты творческих проектов и исследовательских работ и так далее.

Раннее обучение иностранным языкам – проблема, неизменно вызывающая интерес и острую полемику в обществе. С одной стороны, существует объективное понимание сензитивности периода младшего школьного возраста для иноязычного образования. С другой стороны, педагогическую общественность волнуют актуальные вопросы организации, методического обеспечения, преемственности и непрерывности указанного процесса. В то же время реальная практика образования отражает растущий интерес родителей в получении образовательных услуг по изучению детьми иностранных языков. Владение иностранными языками рассматривается как важнейший фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Обучение иностранным языкам детей в младшем школьном возрасте способствует формированию предпосылок к дальнейшей учебной деятельности. Иностранные языки изучаются в

целях их последующего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей. Возрастают потребности страны в специалистах, способных использовать иностранные языки для обеспечения различных видов коммуникации. Эти потребности, выражая сущности социального заказа в адрес сферы языкового образования, детерминируют содержание педагогической цели на социально-экономическом уровне.

Теоретический анализ работ отечественных педагогов и психологов по проблеме особенностей детей младшего школьного возраста позволил выделить ряд педагогических особенностей, которые необходимо учитывать при обучении детей иностранному языку. В число анализируемых трудов вошли труды следующих ученых: Л.С. Выготского, А.К. Марковой, Е.Н. Степановой, С.Ю. Юдиной, Н.В. Елухиной. Отметим три ключевые педагогические особенности детей младшего школьного возраста:

- меняется позиция ребёнка в семье, что влечет за собой изменение стиля семейных отношений, данные изменения происходят по причине постепенной смены ведущей деятельности ребёнка – с игровой на учебную, под влиянием учебной деятельности происходят метаморфозы во всех сферах жизни;
- в жизни младшего школьника ключевую роль начинает играть первый учитель, который по своей авторитетности приближается к родителям, а в некоторых вопросах становится более авторитетным, влияние личности учителя во многом определяет отношение детей с взрослыми в целом, особенно велико влияние в течение первых двух лет обучения;
- социально значимой деятельностью ребёнка младшего школьного возраста становится учебная деятельность, которая также является ведущей на период младшего школьного возраста.

Для наиболее полного понимания основ STEM-образования в начальной школе необходимо более подробно остановиться на рассмотрении понятий STEM- и STEAM-подходов.

Термин «STEM» является английской аббревиатурой, которая расшифровывается следующим образом: S – science (наука), T – technology (технология), E – engineering (инженерия), M – maths (математика). Термин «STEAM» также является английской аббревиатурой, но помимо науки, технологии, инженерии, математики сюда включается новый элемент: A – art (творчество). Важно отметить, что под творчеством в данном аспекте понимаются самые различные его направления: например, музыка, живопись, поэзия и любые другие. Оба подхода к образованию характеризуются междисциплинарностью, иными словами, STEM и STEAM – это не отдельно взятые учебные предметы, а общая, единая система обучения. Еще одной отличительной чертой данных подходов является их прикладной характер. В STEM- и STEAM-образовании активная роль принадлежит детям, они добывают знания путем своих активных действий, что чрезвычайно важно особенно для детей младшего школьного возраста, ведь, как уже отмечалось ранее, одной из особенностей младшего школьного возраста является повышенная готовность к действиям, высокая работоспособность и низкая утомляемость [1].

Отличительной чертой и основной идеей STEM-образования является положение о том, что для развития и обучения ребёнка важны не только теоретические, но и практические (прикладные) знания. В овладении знаниями необходима активность и самостоятельность младших школьников. Теоретического подхода в обучении недостаточно, поскольку современный мир постоянно изменяется и насыщается все новыми информационными технологиями [1].

Нельзя обойти стороной масштабность информационного потока в последние десятилетия, такой поток новой информации сбивает с толку даже взрослого человека, нетрудно представить, как он влияет на ребёнка. В связи с этим педагогам очень полезно иметь знания в области современных технологий и владеть технологиями обучения детей. Условно говоря, современные педагоги должны иметь определенные инструменты, работая с которыми они создадут условия для развития у детей необходимых для будущей жизни компетенций. Примером таких инструментов могут служить конструкторы, которые хороши как сами по себе, так и в рамках модуля по робототехнике, некоторые современные конструкторы позволяют создавать из деталей наборов программируемых роботов. Здесь легко проследить взаимосвязь с иностранным языком, известно, что основной язык программирования – английский, поэтому при работе детей с программируемыми роботами параллельно происходит формирование и совершенствование знаний по английскому языку, а знания, полученные практическим путем, закрепленные эмоциональной реакцией, остаются в памяти на долгий период времени, практически не забываясь.

STEM-образование, несмотря на свою иностранную аббревиатуру, находит отклик в инженерном образовании времен СССР. STEM-образование на сегодняшний день становится актуальным как никогда, обеспечивая интегрированность образовательного учебного процесса. Учащиеся имеют возможность знакомиться с живой и неживой природой, учась при этом строить гипотезы и проводить исследования, делать выводы по итогам проведенных опытов.

В процессе проектной деятельности младшие школьники приобретают первые навыки проектирования и программирования моделей. Включая в образовательный процесс элементы STEM-образования, педагоги создают благоприятные условия для проявления и развития способностей младших школьников. Также STEM-образование позволяет выявить одарённых детей, создать необходимые условия для их дальнейшего развития [2].

Одной из задач STEM-образования как особой системы обучения является формирование у детей, в том числе детей младшего школьного возраста, нового типа мышления.

STEM-образование коренным образом отличается от традиционной системы обучения, оно создаёт условия для развития и совершенствования аналитических и творческих способностей школьников, даёт возможность детям попробовать себя в командной работе, развивает самостоятельность младших школьников в получении новых знаний.

Теоретических анализ источников по вопросам STEM-образования позволил выделить три ключевых особенности STEM-образования, отличающих его от традиционной системы обучения. Суть их заключается в следующем:

– во-первых, благодаря STEM-образованию у детей появляется больше времени и возможности для самостоятельной подготовки, они учатся определять проблемы и искать пути их решения в автономном самостоятельном порядке путем активной целенаправленной и осознанной деятельности;

– во-вторых, благодаря участию в командной работе у младших школьников появляется возможность делиться своими аналитическими и творческими находками и ошибками с другими участниками команды. Дети решают проблемы, создают проекты совместно;

– в-третьих, в рамках STEM-образования культивируется и поощряется взаимоподдержка и взаимопомощь при решении учебных задач.

Одним из ключевых отличий STEM-образования от традиционного обучения является развитие навыков обучения в противовес заучиванию материала, преподносимого педагогом, что зачастую очень характерно для большинства учебных заведений. Младшим школьникам необходима самостоятельная работа, умение продуцировать новые идеи, работа в команде сверстников, решение познавательных задач и поиск ошибок в своей деятельности с последующим их исправлением [3]. Все этот составляет основу STEM-образования, делая его одним из многообещающих направлений в современном образовании, особенно такой подход актуален и перспективен в работе с учениками начальной школы, поскольку они только начинают свой путь в сфере образования. STEM-образование создаёт залог успешного дальнейшего обучения и освоения многих сфер в профессиональной деятельности при грамотном и комплексном его осуществлении.

Отличительной чертой и основной идеей STEM-образования является положение о том, что для развития и обучения ребёнка важны не только теоретические, но и практические (прикладные) знания, а также самостоятельность детей при их получении. Из этого следует, что STEM-подход представляет собой не столько определенный метод обучения, сколько определенный способ мышления. Благодаря вырабатываемому таким образом способу мышления дети, вырастая, смогут справиться с глобальными проблемами. Они вооружены не только знаниями, но и умениями решать проблемы, для них будет понятен алгоритм преодоления трудностей с опорой на междисциплинарные знания и совместную работу [4].

Система образования стремится решить основную учебную задачу – развивать способности детей. Это становится возможным при работе в русле STEM-образования, благодаря которому можно изменить взгляд на процесс обучения и образования. STEM-образование, как уже отмечалось ранее, делает акцент на самостоятельности детей в приобретении новых знаний, благодаря чему младшие школьники получают возможность совершенствовать и укреплять силу воли, развивать творческие способности, коммуникативные навыки при общении в команде. Это необходимые способности гармонично развивающегося человека, готового и способного к решению потенциально возникающих трудностей и проблем [5].

Ключевой особенностью STEM-образования, о которой уже говорилось, но которую следует особо подчеркнуть, является взаимодействие младших школьников в русле командной работы, особенно командная работа актуальна для деятельности детей в режиме создания и защиты проектов. Благодаря проектной деятельности ученики получают возможность активизировать творческую, эмоциональную, креативную составляющую своей личности. Младшие школьники могут создавать в небольших коллективах под руководством педагога мультфильмы на иностранном языке. Также проектную деятельность можно осуществлять в русле работы с модулем «Лего-конструирование», создавая в небольших командах макеты зарубежных городов.

Современное образование в мировом масштабе нацелено на вовлечение STEM-образования в русло традиционного образования. Это объясняется тем, что STEM-образование позволяет включать детей в осознанную активную деятельность в естественнонаучной области, тем самым обеспечивая успех будущих взрослых в мире постоянно совершенствующихся информационных технологий. Всё это становится возможным благодаря междисциплинарному прикладному характеру STEM-образования. Тем самым STEM-образование является одной из ярких инноваций XXI века, при этом оно сочетает в себе элементы педагогики инноваций, педагогики искусства, современных педагогических технологий [6 – 9]. Эффективность данного подхода связана с практической реализацией синергии различных отраслей знания в процессе образования молодых граждан.

Библиографический список

1. Авдеева Т.И. STEM образование: история и современность. *Наука и инновации – современные концепции:* сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума. 2019: 41 – 46.
2. Библиотека Гумер. *Гуманитарные науки.* Москва: 2010. Available at: http://www.gumer.info
3. Каримова Б.Т. STEM-обучение – инновационный подход в современном образовании. *Innovation Management and Technology in the Era of Globalization Materials of the V International Scientific-Practical Conference:* In 2 volumes, 2018: 107 – 111.
4. Плиева А.О. Применение интернет-технологий в обучении студентов иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; №2 (81): 325 – 327.
5. Буеракова М.А., Ламанова Л.Л. Внедрение элементов «STEM-образования» в начальной школе. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2019; № 1-4 (45): 48 – 50.
6. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании.* Ставрополь, 2014.
7. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
8. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
9. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Avdeeva T.I. STEM obrazovanie: istoriya i sovremennost'. *Nauka i innovacii – sovremennye koncepcii*: sbornik nauchnyh statej po itogam raboty Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. 2019: 41 – 46.
2. Biblioteka Gumer. *Gumanitarnye nauki.* Moskva: 2010. Available at: http://www.gumer.info
3. Karimova B.T. STEM-obuchenie – innovacionnyj podhod v sovremennom obrazovanii. *Innovation Management and Technology in the Era of Globalization Materials of the V International Scientific-Practical Conference*: In 2 volumes, 2018: 107 – 111.
4. Plieva A.O. Primenenie internet-tehnologij v obuchenii studentov inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; №2 (81): 325 – 327.
5. Buerakova M.A., Lamanova L.L. Vnedrenie `elementov «STEM-obrazovaniya» v nachal'noj shkole. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2019; № 1-4 (45): 48 – 50.
6. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
7. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
8. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
9. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki.* 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 371.48 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-242-244

Pavlova O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*

Kuznetsova K.P., *postgraduate, Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: ksnnm@yandex.ru*

MODELING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF OLDER ADOLESCENTS TO MAKE DECISIONS IN A SITUATION OF UNCERTAINTY. The article deals with a problem of forming the readiness of adolescents to make decisions in situations of uncertainty, which is one of the important tasks of developing the personality of a modern schoolchild. The article substantiates the idea of the need to train teachers to accompany teenagers in decision-making situations, to choose the forms, methods, and means to teach teenagers to make decisions and take responsibility for it. Special attention is paid to the development and description of the model of formation of readiness of adolescents to make decisions in situations of uncertainty, which is based on the principles and includes the steps of: stimulating reference adults positive motivation in adolescent decision-making; encouraging the understanding of decision-making in situations of uncertainty; selection of choices in a situation of uncertainty; reflection.

Key words: **model, formation of readiness, situation.**

О.А. Павлова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» г. Кострома, E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*

К.П. Кузнецова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, E-mail: ksnnm@yandex.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В данной статье рассматривается проблема формирования готовности подростков к принятию решений в ситуациях неопределенности, что является одной из важных задач становления личности современного школьника. Обосновывается мысль о необходимости подготовки педагогов к сопровождению подростков в ситуациях принятия решения, выбору форм, методов, средств, позволяющих научить подростков принимать решения и нести за это ответственность. Особое внимание уделено разработки и описанию модели процесса формирования готовности подростков к принятию решений в ситуации неопределенности, которая базируется на принципах и включает следующие этапы: стимулирование референтным взрослым положительной мотивации у подростков к принятию решений; стимулирование осмысления принятия решения в ситуации неопределенности; отбор вариантов выбора в ситуации неопределенности; рефлексия.

Ключевые слова: **модель, формирование готовности, ситуация неопределенности, принципы.**

Для эффективности моделирования какого-либо процесса в первую очередь исследователям необходимо проанализировать и синтезировать предмет исследования. Модель необходима для того, чтобы создать проект возможностей и когнитивных потенциалов личности для получения и теоретического обоснования результата изучаемого процесса.

Анализируя и проектируя процесс формирования готовности старших подростков к принятию решений в ситуации неопределенности, мы вслед за А.Н. Дахиным под моделью понимаем «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [1].

В свою очередь, процесс моделирования может рассматриваться как «этап на стадии проектирования в продуктивной деятельности» (А.М. Новиков), который позволяет рассматривать совокупность теоретических и эмпирических результатов исследования, полученных в ходе изучения того или иного объекта. Моделирование, как метод научного исследования характеризуется определенной этапностью:

– постановка цели создания модели изучаемого процесса;
– формулировка этапов реализации модели и ее компонентов;
– проектирование модели и отбор необходимых методов и методик для ее проверки;
– внедрение модели в эксперимент;
– контроль результатов внедрения модели и необходимая корректировка ее компонентов.

В своей работе мы моделировали процесс формирования готовности подростков к принятию решений в ситуации неопределенности. Вслед за

А.И. Тимониным готовность мы понимаем как «особое личностное состояние, предполагающее наличие у индивида мотивационно-ценностного отношения к необходимости принятия решений, а также владение эффективными способами и средствами достижения результативности принятых решений в ситуациях неопределенности» [2].

Принятие решения – это всегда выбор наиболее оптимального способа достижения поставленной цели, исходя из собственных возможностей принимаемых ценностей, готовности нести ответственность за совершаемый выбор. Очень часто, как показывает анализ научной литературы, а также собственный педагогический опыт, старшие подростки принимают решения в ситуациях, которые они раньше не «проживали», в обстоятельствах, которые кажутся им незнакомыми, неопределенными, то есть сталкиваются с проблемой выбора эффективных путей выхода из проблемы. Задача педагога в этой ситуации:

– помочь подростку осуществить этот выбор на основе анализа его возможностей, а также требований, предъявляемых социальным окружением;

– обеспечить «обратную связь», то есть анализ совершаемых действий;

– сформировать у подростка готовность к принятию решений как качество личности.

Готовность к принятию решений в ситуации неопределенности мы рассматриваем как целостное образование личности, которое формирует у подростка устойчивое положительное отношение к выбору действий и поступков, умение делать осознанный социальный выбор с последующей реализацией принятого решения и осознание необходимости нести ответственность за совершаемые действия. Ситуация неопределённости выступает здесь основой процесса принятия решений.

Процесс принятия решений в ситуации неопределенности происходит как в специально созданных и организованных, так и в стихийных условиях. Эффективность результата зависит от имеющегося у подростка индивидуального и социального опыта.

Наша модель базируется на принципах, отраженных в ведущем философско-психолого-педагогическом опыте. Это:

– принцип непрерывности педагогической деятельности. В процессе формирования готовности подростков к принятию решений необходимо постоянное педагогическое сопровождение, направленное на воспитание подростков, формирование адекватного поведения в ситуациях неопределенности. В процессе реализации данного принципа педагог на каждом этапе реализации модели находится рядом с ребенком, направляет его действия, проектирует ситуации принятия решений, усложняет их, «ведет» подростка от одного этапа к другому, усложняя его задачи;

– принцип разновариативности, направленный на предоставление различных видов деятельности, в которые включены подростки, на основе собственных интересов и задач, которые ставит перед ними общество. В нашей работе речь идет о множестве ролей и способов их реализации как основания для осуществления выбора и конструирования вариантов принятия решений в разных, часто неопределенных ситуациях. Это позволяет накапливать индивидуальный опыт, соотносить собственные возможности и притязания с принятыми в его окружении и заданными рамками поведения в социальных структурах;

– принцип индивидуализации, базирующийся на необходимости учета индивидуальных, возрастных и личностных особенностей подростков, особенностей жизнедеятельности конкретной личности. Данный принцип предполагает формирование готовности каждого подростка к принятию решений через использование различных (индивидуальных, коллективных) и необходимых в данный момент форм, методов и способов;

– принцип системности, который предполагает, что процесс формирования готовности подростков к принятию решений – это определенная система, состоящая из взаимосвязанных элементов, реализующаяся в соответствии с конкретным алгоритмом. Этими элементами системы могут быть ценностные ориентации, сформированные у подростка, и принимаемые им ценности социальной структуры, его окружающей; способы и варианты организации процесса становления личности подростка с учетом видов деятельности и общения, в которые он включен; выбор жизненных стратегий поведения; ответственность как качество личности, формирующееся на протяжении жизни индивида;

– принцип проективности, направленный на включение подростка в процесс обогащения его индивидуального опыта через интеграцию с социальным опытом его окружения, созданного, накопленного и сохраненного субъектами образовательного процесса, предполагающий осознание смыслов акта принятия решений и его последствий и тем самым обеспечивающий развитие самосознания личности.

Цель модели формирования готовности подростков к принятию решений в ситуациях неопределённости состоит в оптимизации образовательного процесса в школе через организацию различных видов деятельности, в которых участвуют подростки, а также их включение в процесс самостоятельного принятия решений в различных ситуациях при активном участии референтного взрослого.

Разрабатываемая нами модель включает ряд этапов:

– **стимулирование мотивации у подростков к принятию решений со стороны референтного взрослого**. Формирование мотива к актам принятий решений происходит под воздействием необходимости получить сведения о неопределенной ситуации, системе социальных ролей в ней и взаимоотношений, в которых происходит выбор. Сформированный мотив к принятию решений является началом ситуации готовности к осознанному выбору того или иного действия в ситуации неопределенности и обусловливает практически-деятельностный компонент готовности.

Процесс формирования у подростков положительного мотива к принятию решений происходит под влиянием референтного взрослого [3]. При этом необходимо учитывать, что это влияние будет эффективным при субъект-субъектных отношениях межу участниками процесса. Субъектная позиция подростка обязательна, так как о сформированной готовности мы можем говорить только при субъектной позиции подростка, осознании им своих потребностей и целей.

Следующим этапом является стимулирование акта принятия решения в ситуации неопределенности. Задача данного этапа – это осознание необходимости совершения выбора, которая реализуется через решение следующих моментов: рассмотрение объективно существующих обстоятельств ситуации; выявление наличия альтернативы в процессе акта выбора; осмысление цели выбора в данной ситуации. Подросток, попадая в ситуацию неопределенности, знакомится с ее условиями, объектами и субъектами этой ситуации, происходит осознание целей принятия решений и необходимости нести ответственность за совершаемые действия. Деятельность педагога носит характер поддержки через использование различных педагогических средств и создание условий для совершения актов принятия решения.

Этап выбора вариантов принятия решения в ситуации неопределенности предполагает их анализ с предвидением результата совершенного выбора тех обстоятельств, в которые попал подросток. В связи с тем, что вариантов, как правило, несколько, у субъекта происходит осмысление каждого из них и сопоставление их со сложившимися обстоятельствами, собственными потенциалами и ресурсами, ценностно-ориентационными смыслами, что стимулирует выбор одного, наиболее приемлемого варианта решения затруднительной ситуации. Как правило, ценностная сфера подростков еще не сформирована, и в процессе совершения выбора приемлемого варианта выхода из затруднительной ситуации ему необходима поддержка сопровождающего его педагога. На этом же этапе происходят реальные действия по выбору выхода из неопределенной ситуации. Как правило, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей подростков, на этом этапе они могут испытывать затруднения, и актуальной становится помощь референтного взрослого. Кроме этого подростков часто страшит сам акт выбора и наличие вариантов выхода из сложившейся ситуации, а также необходимость самостоятельно принять решение, неся ответственность за его последствия. Педагог должен помочь ребенку преодолеть этот страх через использование различных приемов.

Последним этапом процесса формирования готовности подростков к принятию решений в ситуации неопределенности является рефлексивный этап, который нуждается в сопровождении со стороны педагога. На этом этапе происходит осознание последствий принятия решений посредством обдумывания производимых действия и операций, анализа каждого варианта принятия значимого решения, выявление положительных и отрицательных моментов, поиск причин неудач или ярких эффективных средств, помогающих принять адекватное решение.

Модель процесса формирования готовности подростков к принятию решений в ситуации неопределенности эффективно может реализовываться при соблюдении ряда педагогических условий. К ним можно отнести: включение подростков в ситуации неопределенности, стимулирование самостоятельного выбора решения в ситуации неопределенности, организация педагогической поддержки подростков в процессе принятия решений.

Обеспечение включения подростков в ситуации неопределенности необходимо как условие формирования готовности к принятию решений в связи с тем, что, предлагая ребенку ту или иную деятельность предполагающую выбор, мы стимулируем процесс самоопределения и анализа своих потенциалов и ресурсов. Чем больше созданных педагогом для подростка ситуаций неопределенности, тем больше вариантов выхода из этих ситуаций [4]. Происходит формирование умений совершать осознанный выбор, подросток учится преодолевать страх перед наличием различных вариантов выбора из ситуаций, определение и осознание границ собственных возможностей.

Условие *сопровождения подростка в процессе принятии решений в ситуации неопределенности* предполагает, что подросток для совершения адекватного выбора должен овладеть различными социальными ролями и совершать выбор исходя из сложившейся ситуации в определенных условиях. Это может происходить в различных формах: игровые практикумы, участие в «социальных пробах» [5], диспуты и дискуссии, ролевые игры. В этом вопросе ребенку необходимо научиться определять содержательную наполненность деятельности с учетом имеющихся у него потенциалов и своих субъективных особенностей.

Еще одним педагогическим условием, обеспечивающим эффективность формирования готовности подростков к принятию решений в ситуации неопределенности, является *организация рефлексивного осознания подростком взаимодействия с субъектами ситуаций неопределенности*. В любом акте принятия решений рефлексия является основой совершения деятельности. В любой ситуации принятия решений при формировании готовности подростков необхо-

димо иметь собственные представления о своих возможностях и участии в реально-практических ситуациях. Рефлексия является наиболее целесообразным и необходимым путем самовосхождения как способ самопознания, самооценки, самоанализа [6].

Этот комплекс условий представляет собой взаимосвязанную структуру, и каждое из них одинаково важно при формировании готовности подростков к принятию решений.

Модель изучаемого процесса также включает формы организации учебной и внеучебной деятельности в образовательной организации, позволяющие стимулировать процесс принятия решений в ситуациях неопределенности. Как показала проводимая нами на базе ФГКОУ «СОШ № 24» г. Вольска-18 (Шиханы-2) опытно-экспериментальная работа со школьниками 9 – 10 классов, старшие подростки часто находятся в ситуациях, которые воспринимают как неопределенные. Они часто сталкиваются с запретами взрослых, следовательно, вынуждены принимать решения, которые устраивают всех, и за результат которых должны нести ответственность. Часто к таким ситуациям школьники относят моменты, связанные с взаимодействием со друзьями-сверстниками, а также учебной деятельностью, особенно с выбором будущей профессии. Как показывают опросы, будущее подростков часто неопределенно в современной ситуации, что вызывает у них страх перед принятием решения и повышает тревожность, следовательно, задача педагога – сформировать готовность к разрешению этой неопределенности, ответственность за совершаемые действия, умение ставить краткосрочные и долгосрочные цели и определять свои перспективы. Это становится залогом их психического и социального здоровья.

Кроме того, как показали результаты исследования, часто неопределенными для подростков являются ситуации, связанные с опасностью и риском, которые для них интересны, но они испытывают страх при принятии решения действовать, часто это страх связан с возможным наказанием со стороны взрослого. Это одна из самых многочисленных ситуаций.

Наиболее эффективными формами, обеспечивающими процесс формирования готовности подростков к принятию решений, являются:

– познавательные (дискуссии, диспуты, просмотр тематических фильмов, предметные недели и др.);

– массовые (школьный класс, параллель); групповые (кружок, актив), микрогрупповые (объединение 2 – 3 подростков для решения социально ориентированной задачи);

– проектная и исследовательская деятельность подростков, предполагающая решение задач повышенной сложности и совершение выбора (поисковая работа).

В качестве наиболее эффективных методов формирования готовности подростков к принятию решений мы предлагаем следующие:

– проектный метод, включающий элементы исследовательского и проблемного обучения;

– создание специальных учебных заданий повышенной сложности;

– стимулирование самообразования подростков.

Таким образом, формирование готовности подростков к принятию решений в ситуации неопределенности должно основываться на принципах непрерывности педагогической деятельности, разновариантности, индивидуализации, системности, проективности; реализоваться в соответствии с прохождением этапов: стимулирование мотивации у подростков к принятию решений со стороны референтного взрослого; стимулирование акта принятия решения в ситуации неопределенности; выбора вариантов принятия решения в ситуации неопределенности; рефлексии. Также модель включает педагогические условия, формы и методы, обеспечивающие эффективность изучаемого процесса.

Библиографический список

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика.* 2003; № 4: 21 – 26.
2. Тимонин А.И. *Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ярославль, 1995.
3. Референтность. *Большой толковый психологический словарь*. Москва, 2000; Т. I: 236.
4. Арсеньев Ю.Н. *Принятие решений*. Москва: ЮНИТИ, 2003.
5. Рожков М.И. Социальные пробы как средство формирования социальной ответственности школьников. *Журнал педагогических исследований*. 2018; № 2: 12 – 19.
6. Щербинина О.С. *Формирование готовности подростков к социальному самоопределению*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2004.

References

1. Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost', `effektivnost' i neopredelennost'. *Pedagogika*. 2003; № 4: 21 – 26.
2. Timonin A.I. *Formirovanie gotovnosti buduschego uchitelya k ispol'zovaniyu igry kak pedagogicheskogo sredstva*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 1995.
3. Referentnost'. *Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2000; T. I: 236.
4. Arsen'ev Yu.N. *Prinyatie reshenij*. Moskva: YuNITI, 2003.
5. Rozhkov M.I. Social'nye proby kak sredstvo formirovaniya social'noj otvetstvennosti shkol'nikov. *Zhurnal pedagogicheskih issledovanij*. 2018; № 2: 12 – 19.
6. Scherbinina O.S. *Formirovanie gotovnosti podrostkov k social'nomu samoopredeleniyu*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-244-246

Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*

CONCEPTS OF SITUATIONAL TEACHING OF A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER SCHOOL. The author considers the communicative situation as a dynamic system of interaction of specific factors of subjective and objective plans. Taking into account four factors of the communicative situation, the author develops and analyzes the principles of this method (skill formation, learning the meaning of words, either in a linguistic or cultural context, etc.). The article describes the most effective methods of teaching dialogue speech, which contribute to the development of speech and thinking, reveal intellectual abilities and provide an opportunity for self-realization. Situations are considered both as a component of the content, and as a method of learning at different stages of the formation of speech actions. The author gives examples of practice-oriented situations on the topics studied at the University of the Ministry of internal Affairs of Russia, which reflects the specific nature of the educational process as a whole.

Key words: **communicative situation, types of speech activity, dialogue speech, educational activity.**

Е.В. Пестова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*

КОНЦЕПТЫ СИТУАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Автор рассматривает ситуационные задачи на занятиях иностранного языка как необходимый элемент сочетания конкретных факторов субъективного и объективного планов. Беря во внимание четыре фактора коммуникативной ситуации, автор разрабатывает и анализирует принципы рассматриваемого метода (формирование навыка, изучение значений слов, либо в лингвистическом, либо в культурном контексте и др.). В статье описаны наиболее эффективные методы обучения диалогической речи, которые являются основой развития речи и мышления, раскрывают когнитивный потенциал и способствуют полной реализации учебных потребностей обучаемых. Ситуации рассматриваются как важный элемент на всех этапах занятия (презентация, практика, продуцирование), а также как способ формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Автор приводит примеры практико-направленных ситуаций по изучаемым темам в вузе МВД России, что отражает специфический характер образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: **коммуникативная ситуация, виды речевой деятельности, диалогическая речь, образовательная деятельность.**

Актуальность изучения иностранного языка специалистами и будущими сотрудниками ОВД бесспорна. Содержание учебного плана подготовки обучающихся имеет цель сформировать важные культурно-социальные и коммуникативные компетенции, а также навыки общения, культурного взаимодействия на изучаемом языке. Организация образовательного процесса имеет предписанные правила и четкие рамки изучаемого профессионально ориентированного материала. Практические навыки и умения, владение всеми видами речевой деятельности осуществляется в пределах будущей правоприменительной профессиональной деятельности. Поэтому потребность обучающихся взаимодействовать на изучаемом иностранном языке может быть реализована на практических занятиях через создание приближенных к реальной жизни ситуаций.

Обучение диалогической речи требует разработки и применения новых методов и приемов в целях достижения желаемых практических результатов при минимальной затрате времени и сил, а с другой стороны, процесс требует применения игровых и других интересных увлекательных элементов для развития интереса обучающихся.

Ситуация интеракции – это комбинация определенных факторов объективного и субъективного аспектов, позволяющих задействовать коммуникантов в речевую активность, а также общение и определяющие элементы его социально-речевого поведения в рамках одной ситуации. Четыре фактора определяют коммуникативную ситуацию:

1) условия реального взаимодействия, в которых происходит коммуникационный акт;

2) взаимодействие между участниками разговора;

3) интенции речевого акта;

4) осуществление акта общения, создающего новые стимулы для разговора [1, с. 43].

Ситуативный подход строится на следующих принципах:

– изучаешь язык – приобретаешь навык;

– формирование языковых навыков происходит эффективнее, если они формируются сначала устно, а затем письменно;

– лингвистический и культурный контексты определяют лучшее усвоение значения слова.

Целью обучения диалогической речи в вузе является развитие навыков ведения беседы в соответствии с выбранной реальной или учебной ситуацией, а также на основе содержания прочитанного или услышанного.

Имея двойственную природу, диалог подразумевает отработку диалогических навыков в двух видах заданий:

1) развитие умения начать разговор (инициировать, владея клише или оперируя вводными словами);

2) умение понимать и соответствующим образом реагировать на ремарки собеседника и, в свою очередь, провоцировать партнера к продолжению разговора [2, с. 71]. Если диалог применяется для отработки речевых навыков под руководством преподавателя; используется в вопросно-ответной форме (вопросы преподавателя и обучающихся), то он тоже является средством обучения говорению и закрепления использования грамматических структур в речи. Выделяют психолого-лингвистические особенности диалога:

- двусторонними действиями партнеров;
- наличием прямого контакта
- единство ситуации и предмета изучения.

Существуют психологические предпосылки к порождению диалога, которые делятся на несколько уровней:

1) мотивационный, обеспечивающий восприятие речи и ее соответствие с собственной речью. Первая, ведущая строка диалога возникает на основе мотива говорящего; вторая строка как ответ появляется как второй сигнальный рефлекс на воспринимаемый вызов;

2) аналитико-синтетический, где содержанием выступает внутренняя речь говорящего;

3) реализационный, который имеет психологические особенности диалога: соотнесенность высказывания с реальной ситуацией, обращение к конкретному партнеру, использование самых значимых частей предложений и слов, которые являются ориентирами для понимания и принятия; его эмфатический аспект, который имплементирует логические и эмоционально окрашенные слова [3, с. 111].

Дальнейшее развитие диалогических навыков направлено на развитие навыков создания микродиалогов с помощью различных опор: 1) изображений; 2) структурного диалога: вопрос – утверждение + запрос – вопрос для получения дополнительной информации,·3) на основе начала/конца реплик; 4) монологического текста; косвенной речи; 4) упражнений, направленных на расширение диалога (например, прослушайте начало диалога и продолжите его). Умения, развиваемые на основе этих инструментов, носят рецептивный и репродуктивный характер (имитация, замена, вопрос-ответ, составьте диалог по аналогии; песни для обучения элементам диалога [4, с. 83]) .

Следующий этап развития диалогических навыков предполагает их формирование на уровне дискурса и направлен на развитие навыков продуцирования независимых диалогов: 1) составление диалога на основе рисунка; 2) выполнение упражнений, направленных на составление диалога на основе вербальной визуализации (посмотрите на данные по осмотру места происшествия и задайте вопросы свидетелю); 3) упражнения, направленные на создание диалога без каких-либо опор (обсудите в парах внешность подозреваемого или преступника). Работа по развитию диалогических навыков работает на аудио- либо печатной модели следующим образом: предвосхитить сюжет и возможные вопросы следователя потерпевшему (свидетелю, подозреваемому); прослушать диалог с визуальной опорой или без; слушать, повторять или читать отдельные строки диалога, имитируя интонационную модель вопросительного предложения; прочитать диалог по ролям, поменяться ролями; разыграть диалог с пропущенными фразами у одного из участников; сделать реплики длиннее и разнообразнее, добавляя дополнительные детали (улики); составить ситуацию по проработанной модели на основе изучаемого материала, используя тематические лексико-грамматические единицы.

Все ситуации, проигрываемые на занятиях по иностранному языку, всегда основаны на реальных ситуациях, взятых как примеры из профессиональной деятельности сотрудников ОВД, либо очень приближенные к реальным [5, с. 108]. Исходя из главной функции любого языка – коммуникативной, обучающийся должен иметь возможность применить все навыки по всем видам речевой деятельности на практике, то есть уметь прочитать, услышать и понять, написать и рассказать, находясь в реальной ситуации. Практическая основа всех ситуаций – это единственное условие поработать материал, запомнить и смочь воспроизвести в любой подобной ситуации.

Ниже представлена серия проведенных занятий с курсантами второго курса по теме «Расследование преступлений. Допрос». Поскольку цель первого занятия звучала следующим образом: «Задачи и методы проведения допроса», обучаемые должны были не только представить свои ответы, опираясь на знания, полученные на специальных предметах, но и подкрепить свою точку зрения различными фактами. На этом занятии на основе прочитанных текстов и предварительно просмотренных различных видео они должны были составлять диалоги на тему «Правила ведения допроса» (с опорой). Несмотря на то, что их диалоги были короткими, с рядом грамматических и произносительных ошибок, все обучающиеся справились с заданием.

Для достижения цели второго занятия «Опрос свидетеля» после просмотра прочитанных ранее текстов обучающиеся подготовили презентации по теме. После демонстрации презентаций одной группой следовали вопросы, на которые другая группа должна была ответить. Применение диалогового обучения в данном виде учебной деятельности было выигрышным для обеих групп, так как участники задавали вопросы и давали полные ответы.

Третье занятие «Достоинства и недостатки допроса свидетеля» было организовано полностью в форме беседы. В начале занятия обучающиеся просматривают два видео с удачным и неудачным проведением допроса. После просмотра они обсуждали в парах, какое из них соответствует правилам ведения допроса, а какое нет. Далее обучающийся должен был выступить в роли эксперта: он наблюдал за обсуждением и участием в нем каждого курсанта. В целом каждый курсант принимал активное участие в беседе, каждому давалось время для выступления, и они могли рассказать о любом нарушении при ведении допроса. Затем участники беседы по очереди задавали друг другу подготовленные вопросы, что привело в конце занятия к соглашению и составлению таблицы «Do' and don'ts at interrogation».

Презентация диалогов преследует следующие цели: сосредоточить внимание обучающихся на стабильном развитии микронавыков при обучении говорению и аудированию (произношение, интонация). Это достигается непрерывным взаимодействием обучающихся благодаря тому, что они разговаривают и слушают друг друга на протяжении всего занятия. Кроме этого, взаимная проверка высказываний, обмен ремарками и исправление ошибок (отложенное и на месте) позволяет проверить степень понимания и усвоения темы. Устные высказывания наилучшим образом служат доказательством глубины понимания коммуникантами лексико-грамматических единиц и их употребления в связной речи.

Речевые ситуации играют важную роль в формировании коммуникативных, социальных и общепознавательных навыков. Они способствуют развитию речи и мышления, раскрывают интеллектуальные способности, предоставляют возможность для самореализации [6, с. 69]. С точки зрения формирования речевых и языковых умений речевые ситуации учат задавать вопросы разных типов (общие, специальные и др.) и отвечать на них логически последовательно; использовать различные реплики реагирования в процессе общения (I couldn't agree more,. Shall I repeat it? What about…?, Would you please….? и др.); использовать различные вводные структуры и клишированные выражения (To my mind…, Personally, и др.); научиться взаимодействовать с речевыми партнерами.

С какой целью обучающиеся каждой группы задавали друг другу вопросы по их темам? Во-первых, развитие навыков речи и аудирования. Во-вторых, перед тем как задать вопрос, каждый обучающийся должен был прослушать презентацию другой группы и сосредоточиться на каком-то факте, который он/она хотел бы выяснить или получить дополнительную информацию по теме. В-третьих, умение задавать вопросы и ждать ответа учит курсантов (будущих дознавателей) быть терпимыми друг к другу и принимать точку зрения другого человека.

При обучении диалогической речи преподаватель решают следующие основные задачи:

– отработка лексико-грамматических единиц до автоматизма с целью развития способности обучаемых к их воспроизведению в реальных условиях;

– развитие мягких навыков (воображение, анализ и синтез информации);

– помощь обучающимся в усвоении темы через их личную эгоцентрическую систему;

– повышение уверенности обучаемых в употреблении вопросно-ответных реплик; лучшее запоминание темы;

– получение информации о том, как обучающиеся восприняли занятие, тему, степень их активности;

– развитие способности обучаемых к адекватной речевой реакции с элементами импровизации.

Все учебно-речевые ситуации определены целями и задачами, поэтому направлены на автоматизированное употребления готовых высказываний по теме. Ситуации могут выступать и как элемент содержания, и как один из приемов обучения на разных этапах и уровнях формирования речевых действий, служить орудием управления учебной деятельностью обучающегося и способом организации работы преподавателя и помогать решению профессионально ориентированных, образовательных и воспитательных задач [7, с. 44].

Таким образом, внедрение приближенных к реальности ситуаций – это отличный способ для обучающихся тренировать свои навыки и развивать автоматизацию употребления готовых фраз. Преимуществами речевых ситуаций являются:

– ситуации, разыгранные в классе, создают модели, на которых обучающиеся основывают последующие интеракции,

– воспроизведение языковых, лексико-грамматических клише позволяют обучающимся сместить фокус на их правильном и уместном употреблении,

– диалоги, созданные обучаемыми, могут быть использованы как часть креативных заданий с последующим обменом между парами,

– ситуации имеют отличный потенциал разрабатывать серию упражнений на их основе [8, с. 59].

Выбор любого вида деятельности преподавателя иностранного языка преследует цель эффективного усвоения знаний умений и навыков обучающимися.

Ситуативный метод обучения иностранному языку способствует овладению обучающимися практико-направленной лексикой в процессе изучения материала по теме, повышает их мотивацию и интерес к общению на иностранном языке, дает коммуникативную возможность применять собственный языковой потенциал, стимулирует познавательный интерес обучающихся к изучению профессии через иностранный язык. Обучение иностранному языку в ситуациях – это не единичное использование диалогов, ситуаций, бесед, а целенаправленный процесс обучения общению. Активное взаимодействие всех участников образовательного процесса на практических занятиях имеет перспективу формирования и развития устойчивой коммуникативной компетенции.

Ситуационное обучение языку делает весь процесс полезным и реалистичным, оно важно, потому что ситуации определяют наш опыт и связаны с ним. Она пробуждает в обучающихся желание высказаться по этому поводу [9, с. 274]. Новые структуры и новые элементы лексики можно преподавать естественным, осмысленным и реалистичным образом.

Библиографический список

1. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2011; Т. 2, № 3.
2. Сафонова В.В. *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва: Еврошкола, 2004.
3. Элмуратова Н.Х. Основные характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2019; № 18: 58 – 60. Available at: https://moluch.ru/archive/256/58653/
4. Вайсбурд М.Л. *Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке*. Обнинск: Титул, 2001.
5. Кузьмина Е.В. *Особенности индивидуального подхода к ученику при обучении иноязычному устно-речевому общению на основе учебно-речевых ситуаций*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
6. Гез Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения. *Коммуникативные единицы языка*: тезисы докладов на Всесоюзной научной конференции. Москва: МГПИИЯ имени М. Тореза, 1984.
7. *Говорение*. Available at: /http://studbooks.net/1852063/pedagogika/lingvisticheskaya_harakteristika_ustnoy_rechi//
8. Allen E.D., Valette R.M. *Classroom Techniques: Foreign Language and English as a Second Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.
9. Allen H.B., Cambell R.N. *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. New York: McGraw Hill, 1972.

References

1. Kobzeva N.A. Kommunikativnaya kompetenciya kak bazisnaya kategoriya sovremennoj teorii i praktiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2011; T. 2, № 3.
2. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskih celyah*. Moskva: Evroshkola, 2004.
3. `Elmuratova N.H. Osnovnye harakteristiki situacionnogo metoda obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 18: 58 – 60. Available at: https://moluch.ru/archive/256/58653/
4. Vajsburd M.L. *Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom yazyke.* Obninsk: Titul, 2001.
5. Kuz'mina E.V. *Osobennosti individual'nogo podhoda k ucheniku pri obuchenii inoyazychnomu ustno-rechevomu obscheniyu na osnove uchebno-rechevyh situacij.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
6. Gez N.I. Razvitie kommunikativnoj kompetencii v situaciyah rolevogo obucheniya. *Kommunikativnye edinicy yazyka*: tezisy dokladov na Vsesoyuznoj nauchnoj konferencii. Moskva: MGPIIYa imeni M. Toreza, 1984.
7. *Govorenie*. Available at: /http://studbooks.net/1852063/pedagogika/lingvisticheskaya_harakteristika_ustnoy_rechi//
8. Allen E.D., Valette R.M. *Classroom Techniques: Foreign Language and English as a Second Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.
9. Allen H.B., Cambell R.N. *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. New York: McGraw Hill, 1972.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-246-249

***Teplova N.V.**, assistant teaching, Department of Theory and Methods of Music and Art Education, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: natalyat@mail.ru*

***Kobozeva I.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evseviev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*

***Chinyakova N.I.**, Cand. of Sciences Pedagogy, senior lecturer, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evsevieva (Saransk, Russia), E-mail: chinyakova-n@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF PERSONALITY OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY BY MEANS OF RUSSIAN SPIRITUAL MUSIC. The article presents justification of pedagogical conditions, ensuring the development of the culture of personality of students-musicians of pedagogical university by means of Russian spiritual music in the process of educational and extracurricular activities. The problem of formation of the personal culture of students at a pedagogical university in modern scientific knowledge is paid special attention, because the level of the personal culture of the future teacher depends on how he organizes the educational and educational process in school and, therefore, what the society will be in the near future. In many ways, society is connected not so much with the success of a teacher in a particular subject, but with the personal cultural achievements of each teacher who is able to educate a person of culture. That is why it is important to find means that can influence the process of forming the culture of the personality of the future teacher. The authors believe that such means can be Russian spiritual music, unique in nature, having a rich history of formation, its own path of development, containing a huge educational potential. The requests of employers, requiring specialists-musicians to possess professional competences oriented to the whole modern volume of musical information, are relevant. This causes the complexity and multidimensional training of a teacher-musician at a university, including the development of his personal spiritual culture. The article reflects on the specifics of identifying and implementing pedagogical conditions to form a culture of personality of students of a pedagogical university by means of Russian spiritual music. The implementation of the proposed pedagogical conditions will ensure the success of the process of developing the culture of the personality of the future music teacher.

Key words: **pedagogical conditions, personal culture, pedagogical university, Russian spiritual music.**

Н.В. Теплова, *ассистент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, E-mail: natalyat@mail.ru*
И.С. Кобозева*, д-р пед. наук, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Н.И. Чинякова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: chinyakova-n@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

Статья подготовлена при поддержке сетевого гранта между МГПИ и ЮУрГГПУ по теме «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения курса «Основы музыкально-теоретических знаний»»

Статья посвящена обоснованию педагогических условий, обеспечивающих развитие культуры личности студентов-музыкантов педагогического вуза средствами русской духовной музыки в процессе учебной и внеучебной деятельности. Проблеме развития культуры личности в современном научном знании уделяется особое внимание, поскольку от уровня культуры личности будущего учителя зависит то, как он организует воспитательно-образовательный процесс в школе, и, следовательно, каким будет наше общество уже в ближайшем будущем. Во многом общество связано не столько с успешностью учителя по конкретному предмету, сколько с личностными культурными достижениями каждого педагога, способного воспитать человека культуры. Именно поэтому важен поиск средств, способных влиять на процесс развития культуры личности будущего учителя. Авторы считают, что таким средством может стать русская духовная музыка, уникальная по своей природе, имеющая богатую историю становления, свой путь развития, заключающая в себе огромный воспитательно-образовательный потенциал. Также актуальными на сегодняшний день являются запросы работодателей, требующих от специалистов-музыкантов владеть профессиональными компетенциями, ориентированными на весь современный объем музыкальной информации. Это обусловливает сложность и многоаспектность профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе, включающей, в том числе, и развитие его личностной духовной культуры. Данная статья является отражением специфики выявления и реализации педагогических условий развития культуры личности студентов педагогического вуза средствами русской духовной музыки. Реализация предложенных педагогических условий позволит обеспечить успешность процесса развития культуры личности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: **педагогические условия, культура личности, педагогический вуз, русская духовная музыка.**

Согласно Федеральному закону от ФЗ от 02.12.2019 N 403-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] и положениям Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года [2], важно формировать у граждан страны культуру личности. Решение обозначенной задачи во многом зависит от педагога-музыканта, заинтересованного в положительных результатах своей трудовой деятельности, направленной на развитие культуры личности учеников. По данным профессионального стандарта «Педагога» к числу важнейших трудовых действий в области воспитательной деятельности педагога относятся умения «проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка *(культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)*», а также умения «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей» [3].

Следовательно, студенту педагогического вуза необходимо обладать высоким уровнем собственной личностной культуры [4, с. 105]. На эту составляющую профессиональной подготовки педагога-музыканта нацеливает также Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (25.11.2019 г.) [5].

В педагогике вопросы развития культуры человека связываются с содержанием образования, требованиями гуманизации и демократизации педагогического процесса. Главный акцент в решении проблемы ставится на задаче приобщения обучающихся к общечеловеческим ценностям и ценностям национальной музыкальной культуры [6].

Обращение авторов к русской духовной музыке обусловлено тем, что она, как часть мировой культуры, включает в себя информационно-содержательный, социально-деятельностный и духовно-психологический компоненты, которые составляют ее потенциал как культурного явления [7]. Именно это дает возможность русской духовной музыке влиять на процесс развития культуры личности будущего учителя, но при определенных педагогических условиях [8, с. 212]. Сегодня русская духовная музыка приобрела действенный характер влияния в российском обществе и при определенных педагогических условиях способна воздействовать на процесс культурного развития будущего учителя.

Ряд исследований и передовой педагогический опыт свидетельствует о том, что реализация педагогического процесса эффективна лишь при осуществлении определенных педагогических условий.

Педагогическая трактовка категории «педагогическое условие» представлена в работах Е.В. Яковлева, где под педагогическими условиями понимается «совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности» [9, с. 187]. В научной литературе под педагогическими условиями понимают весь педагогический процесс, интегрирующий в себе определенную совокупность мер, направленных на достижение поставленной цели.

Таким образом, педагогические условия есть образовательный процесс, в котором в тесной связи сосредоточены совокупность педагогических и психологических средств, направленных на эффективное достижение воспитательных и учебных задач.

В статье определены педагогические условия развития культуры личности студентов педагогического вуза средствами русской духовной музыки, которые теоретически обоснованы и практически апробированы в воспитательно-образовательном процессе подготовки студентов направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование». Исследование проводилось на кафедре теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского.

Культура личности студентов педагогического вуза представляет собой их культурно-ориентированное мировоззрение, которое отражается в отношениях к себе, к другим, к профессии. Культура личности студентов содержит в себе уровень их образованности и воспитанности, который, в свою очередь, и является составляющей культуры в целом.

Структура культуры личности студентов педагогического вуза включает в себя следующие компоненты: когнитивный (направлен на формирование знаний в области изучения русской духовной музыки, понимания ее ценности как мировой культуры); мотивационно-ценностный (обеспечивает формирование потребностей в ценностях русской духовной музыки, а интерес к музыке данной направленности формирует мотивацию к самостоятельной внеучебной деятельности студентов); деятельностный (отражает вовлечение студентов в исполнительскую деятельность).

Вышеуказанные характеристики создают основу для определения педагогических условий развития культуры личности студентов педагогического вуза средствами русской духовной музыки. Обозначим их и далее подробно рассмотрим. Прежде всего, это формирование системы знаний и понимание ценностных смыслов русской духовной музыки, ее стилевых и жанровых особенностей (когнитивный компонент). Очень важно сформировать интерес и эмоциональное отношение к нравственным ценностям русской духовной музыки на основе слухового и исполнительского опыта через музыкально-исполнительские дисциплины (мотивационно-ценностный компонент). И, наконец, важна организация погружения студентов в определенную культурно-образовательную среду, направленную на присвоение студентам системы ценностей русской духовной музыки в рамках факультативного курса «Основы православной культуры будущего учителя музыки» (деятельностный компонент);

Первое педагогическое условие направлено на формирование знаний и понимание ценностных смыслов русской духовной музыки, ее стилевых и жанровых особенностей. Условие реализовывалось в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания духовной музыки в общеобразовательной школе», которая включена в учебный план подготовки студентов профиля подготовки «Музыкальное образование».

Согласно содержанию программы, педагогическая деятельность осуществлялась по когнитивному, мотивационно-ценностному и деятельностному блокам.

К когнитивному блоку относилось получение студентами знаний в области русской духовной музыки. В программе для изучения заложены следующие разделы: «Этапы развития и становления русской духовной музыки», «Знаменное пение», «Жанры русской духовной музыки», «Синтез храмовых искусств», и

другие. Подробнее остановится на разделе «Жанры русской духовной музыки». Помимо основных жанров русской духовной музыки, таких как хоровой концерт, тропарь, стихира и другие, в рамках дисциплины студенты познакомились с новыми для них жанрами – величание, кондак, канон, антифон, псалом и самыми крупными жанрами русской духовной музыки – Литургия и Всенощное бдение. Также в рамках дисциплины студенты приобщились к творчеству современных композиторов, которые пишут музыку в этих жанрах. Среди таких композиторов мы выделили И. Денисову, Г. Лапаева и И. Алфеева. Для многих студентов творчество перечисленных композиторов стало открытием в мире современной русской духовной музыки.

Проведенный мониторинг показал, что полученные знания помогли студентам в большей мере разобраться с требованиями программы по музыке для общеобразовательных школ, в которой в той или иной степени затрагивается изучение русской духовной музыки.

Таким образом, при изучении дисциплины реализуется первое педагогическое условие, которое направлено на реализацию когнитивного компонента в развитии культуры личности студента-музыканта педагогического вуза.

Второе педагогическое условие – формирование интереса и эмоционального отношения к нравственным ценностям русской духовной музыки на основе слухового и исполнительского опыта через музыкально-исполнительские дисциплины направлено на реализацию эмоционально-ценностного компонента. К таким дисциплинам мы относим блок дирижерско-хоровых дисциплин подготовки студентов направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование»: «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур», «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Вокально-хоровой практикум», а также апробированные авторские программы дисциплины «Методика преподавания духовной музыки в общеобразовательной школе» и факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки».

На базе ЯГПУ имени К.Д. Ушинского на педагогическом факультете существует академический женский хор, в состав которого входят студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование». В репертуар хора входят произведения разных эпох, как русская, так и зарубежная музыка. Образцы русской духовной музыки занимают важное место в репертуаре хора, и особо следует выделить следующие: С.В. Рахманинов «Богородице Дево, радуйся», А.Д. Кастальский «Милосердие двери отверзи», «Единородный сыне», «Отче наш», «Трисвятое», П. Чесноков «Приидите ублажим Иосифа», «Хвалите имя Господне», П. Динев «Достойно есть», М. Гоголин «Честнейшую Херувим», С. Екимов «Рождественский гимн», С. Екимов «Колыбельная», С.И. Смирнов «Ave Maria», «Жили 12 разбойников» и др.

Исполняя лучшие образцы мировой музыкальной культуры, к которым относятся произведения С.В. Рахманинова, А.Д. Кастальского, П. Чеснокова и многих других, студент погружается в образы и содержание того или иного произведения и тем самым пропускает через себя весь смысл авторской задумки, становясь сопричастным к ценностям, которые проносятся через духовную музыку сквозь века. К таким ценностям относятся добро, любовь, миролюбивость, дружба, уважение, семья, знания и др. Следовательно, и ценности эти становятся частью личности будущего учителя. Таким образом формируется интерес и эмоциональное отношение к нравственным ценностям русской духовной музыки.

Формирование интереса и эмоционального отношения к нравственным ценностям русской духовной музыки также реализуется через концертную деятельность, а именно: участие хора в фестивалях и конкурсах духовной музыки таких как открытый фестиваль «Хоровой Собор» (г. Ростов), межрегиональный хоровой Сергиевский фестиваль (г. Ростов), международный хоровой конкурс-фестиваль «Петровские дни» (г. Санкт-Петербург) и многих других. Целью таких фестивалей и конкурсов является сохранение традиций русского хорового пения, привлечение внимания общественности к популяризации духовной музыки, знакомство с ее лучшими образцами.

Таким образом, формирование интереса и развитие эмоционального отношения к нравственным ценностям русской духовной музыки происходит на основе слухового и исполнительского опыта в учебной и концертной деятельности студентов и реализует мотивационно-ценностный компонент в развитии культуры личности студента-музыканта педагогического вуза.

Третье педагогическое условие – организация погружения студентов в определенную культурно-образовательную среду, направленную на присвоение студентам системы ценностей русской духовной музыки. Настоящее условие реализовалось как через исполнительскую деятельность в рамках учебной и внеучебной деятельности студентов, так и в рамках факультативного курса «Основы православной культуры будущего учителя музыки» и направлено на развитие деятельностного компонента.

Программа курса состоит из практических и теоретических занятий. В теорию вошли вопросы изучения русской духовной музыки, заложенные в государственный стандарт общего среднего образования и программы по музыке. В рамках практических занятий важная роль отведена изучению жанров и распевов церковной музыки. Среди них можно выделить следующие: антифоны знаменного распева, антифоны Киевского распева, система осьмогласия, Киевская ектения, Московская ектения, песнопения обиходного распева и многие другие. Помимо практического изучения жанров церковной музыки большое внимание уделяется песенному материалу духовного содержания, который студенты могут использовать на практике в общеобразовательных учреждениях.

Факультативный курс «Основы православной культуры учителя музыки» в образовательном процессе вуза призван выполнять ряд функций, к которым относятся: познавательная, мотивационно-ценностная и практико-ориентированная. Программа имеет ярко выраженную специфику и ориентирована на профессиональную деятельность будущего учителя [10, с. 112]. Экспериментально доказано, что введение факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки» в образовательный процесс педагогического вуза способствует успешному развитию культуры личности будущего учителя и реализует деятельностный компонент в развитии культуры личности студента-музыканта педагогического вуза.

Таким образом, нами были определены педагогические условия развития культуры личности студента педагогического вуза средствами русской духовной музыки. Исследование показало, что апробация педагогических условий в образовательном процессе педагогического вуза способствует успешному развитию культуры личности студента-музыканта. Реализация предложенных нами педагогических условий подтвердила их целесообразность. Кроме этого, следует отметить перспективы в дальнейшем исследовании педагогических условий развития культуры личности школьников, средствами русской духовной музыки.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019). Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=252290825016299843222240695&cacheid=6B0E9D2674D8363F2026006902C2F8BD&mode=splus&base=LAW&n=342058&rnd=0.6584110113605834#1an8el6sft
2. *Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 N 326-р (ред. от 30.03.2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194820/
3. *Об утверждении профессионального стандарта «педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования*. Приказ Минтруда России «» от 08.09.2015 № 608н. СПС «КонсультантПлюс». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/
4. Галицкая И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике. *Интернет-сайт Религиозные ценности и современная система образования*. Available at: http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=578
5. *Об утверждении плана мероприятий по реализации Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, на 2020 – 2024 годы, утвержденной на заседании Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации 24 декабря 2018 года*. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2019 N 635. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=737978#032806733426730905
6. Гафурова Н.В., Бугаева Т.П. Воспитательный процесс в вузе как система. *Высшее образование в России*. 2009; № 6: 102 – 106.
7. Кобозева И.С., Теплова Н.В. Образовательно-воспитательный потенциал русской духовной музыки в формировании культуры личности студента педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 46 – 48.
8. Химич М.Д. Воспитательное значение православной духовной музыки. *Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики*: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции: в 4 т. Белгород: ИПК БГИИК, 2016; Т. 3: 210 – 213.
9. Яковлев Е.В. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Издательство РБИУ, 2010.
10. Кобозева И.С., Теплова Н.В. Программа факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки» как средство формирования культуры личности студента педагогического вуз. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 111 – 113.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 27.12.2019). Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=252290825016299843222240695&cacheid=6B0E9D2674D8363F2026006902C2F8BD&mode=splus&base=LAW&n=342058&rnd=0.6584110113605834#1an8el6sft
2. *Ob utverzhdenii Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.02.2016 N 326-r (red. ot 30.03.2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194820/
3. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Prikaz Mintruda Rossii «» ot 08.09.2015 № 608n. SPS «Konsul'tantPlyus». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/

4. Galickaya I.A., Metlik I.V. Ponyatie «duhovno-nravstvennoe vospitanie» v sovremennoj pedagogicheskoj teorii i praktike. *Internet-sajt Religioznye cennosti i sovremennaya sistema obrazovaniya*. Available at: http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=578
5. *Ob utverzhdenii plana meropriyatij po realizacii Koncepcii prepodavaniya predmetnoj oblasti "Iskusstvo" v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy, na 2020 – 2024 gody, utverzhdennoj na zasedanii Kollegii Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii 24 dekabrya 2018 goda*. Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 25.11.2019 N 635. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=737978#032806733426730905
6. Gafurova N.V., Bugaeva T.P. Vospitatel'nyj process v vuze kak sistema. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 6: 102 – 106.
7. Kobozeva I.S., Teplova N.V. Obrazovatel'no-vospitatel'nyj potencial russkoj duhovnoj muzyki v formirovanii kul'tury lichnosti studenta pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 46 – 48.
8. Himich M.D. Vospitatel'noe znachenie pravoslavnoj duhovnoj muzyki. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: aktual'nye problemy teorii i praktiki*: sbornik dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 4 t. Belgorod: IPK BGIIK, 2016; T. 3: 210 – 213.
9. Yakovlev E.V. *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo RBIU, 2010.
10. Kobozeva I.S., Teplova N.V. Programma fakul'tativnogo kursa «Osnovy pravoslavnoj kul'tury uchitelya muzyki» kak sredstvo formirovaniya kul'tury lichnosti studenta pedagogicheskogo vuz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 111 – 113.

Статья поступила в редакцию 16.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-249-251

***Fomicheva E.E.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: fee83@yandex.ru*
***Shafarenko Yu.K.**, Cand. of Sciences (Military Studies), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: shafarenko@mail.ru*

FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF STUDY AT A UNIVERSITY. The article discusses issues of development of skills that are necessary for scientific-research activities of graduates of technical universities. Using the example of research work, the possibility of involving students in this type of activity is discussed starting from the first terms of university study. As an example, the researchers offer a study of the electret effect in polymer materials. This topic is not artificially invented for the implementation of the point, but it is practical application in the scientific work of scientists engaged in the study of the electrophysical properties of polymers. The research is a fairly extensive study and can be performed as part of elective classes or research practice. It involves interdisciplinary communication with sections of higher mathematics and information technologies, dedicated to the study of numerical methods for solving problems.

Key words: **research work, professional competencies, experimental activities.**

***Е.Е. Фомичева**, канд. физ.-мат. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: fee83@yandex.ru*
***Ю.К. Шафаренко,** канд. воен. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: shafarenko@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы развития навыков, необходимых для научно-исследовательской деятельности обучающихся технических вузов. На примере научно-исследовательской работы обсуждается возможность вовлечения их в данный вид деятельности с начала обучения в вузе. В качестве примера предлагается работа на тему исследования электретного эффекта в полимерных материалах. Эта тема не является искусственно придуманной для решения поставленной задачи, а находит практическое применение при исследовании электрофизических свойств полимеров. Предлагаемая работа является достаточно объемным исследованием и может выполняться в часы внеаудиторной работы, например, факультативно или в рамках научной работы обучающихся. При ее выполнении требуются знания не только физики, но и соответствующих разделов высшей математики и информатики в части, касающейся численных методов решения задач.

Ключевые слова: **научно-исследовательская работа, профессиональные компетенции, экспериментальная деятельность**.

В быстро развивающемся мире технологий востребованы молодые специалисты, обладающие навыками поиска и анализа информации, способные обучаться и переучиваться в соответствии с направлением развития существующих технологий и появляющихся новых. Помимо базовых теоретических знаний, которые должен иметь выпускник технического вуза, он также должен владеть такими компетенциями, как умение логически мыслить, систематизировать информацию, прогнозировать, критически мыслить, ставить исследовательские задачи и выбирать пути их решения. Также он должен владеть умениями, необходимыми для обучения работе на современном измерительном оборудовании, знать основные методы обработки и анализа экспериментальных данных. В соответствии с ФГОС ВО [1] видами профессиональной деятельности выпускников, к которым готовятся выпускники технических вузов, освоившие программу специалитета, в том числе является научно-исследовательская и экспериментальная. Поэтому одной из задач, которые стоят перед техническими вузами, является формирование у будущих молодых специалистов общекультурных компетенций, таких как логическое и творческое мышление, развитие умений обобщения и анализа, навыков самостоятельной постановки задач и выбора подходов и методик их решения. Первичные навыки решения данной задачи могут быть заложены уже на младших курсах в рамках научных исследований, которые рекомендуется проводить при изучении дисциплин математического и естественнонаучного цикла [2; 3], в частности по программе курса общей физики.

В данной статье рассмотрена методика проведения научных исследований, которые могут быть выполнены в рамках научно-исследовательской и курсовой работы или проекта, на факультативных занятиях по физике. Эта методика, с одной стороны, достаточно проста в реализации и не требует наличия сложного и дорогостоящего оборудования. С другой стороны, в процессе выполнения работы обучающиеся не только приобретают умения и навыки самостоятельного выполнения научных исследований, но и знакомятся с одной из актуальных тематик современной науки – физикой полимерных диэлектриков, а точнее, с ее разделом, посвященным изучению электретных свойств полимерных материалов.

Электреты – аналоги постоянных магнитов. Электретом называется «диэлектрик, длительное время сохраняющий поляризованное состояние после снятия внешнего воздействия, которое привело к поляризации (или заряжению) этого диэлектрика, и создающий в окружающем пространстве квазипостоянное электрическое поле» [4, с. 1]. Основные свойства электретных материалов и механизм возникновения электретного состояния в веществе на доступном для студентов младших курсов уровне описан в работе Гороховатского Ю.А. [4].

Применение электретных материалов охватывает многие области человеческой деятельности: они используются в производстве искусственных кровеносных сосудов; на создании электретного эффекта основана работа воздушных фильтров, датчиков давления, дозиметров, сурдотелефонов, электретных микрофонов, электромеханических преобразователей; электретрирование упаковок из полимерных материалов приводит к увеличению сроков хранения в них продуктов [5 – 7]. Но при этом физика электретного состояния диэлектриков весьма непроста. Всё это оставляет актуальным изучение электрофизических свойств полимерных диэлектриков, несмотря на огромное количество материала, накопленного за более полувека их изучения.

Обучающимся предлагается выполнить работу на тему «Исследование электретных свойств полимерных материалов». В качестве образцов используются основные полимерные материалы в виде пленок, широко применяемых в быту и технике: полиэтилен, полипропилен, полистирол, полиэтилентерефталат, политетрафторэтилен (фторопласт). В качестве метода поляризации полимерных пленок предлагается использовать метод поляризации в коронном разряде. Этот метод довольно широко применяется и обладает некоторыми преимуществами по сравнению с другими методами [8].

Коронный разряд протекает в неоднородном электрическом поле. Для заряжения диэлектрика в поле коронного разряда он помещается между двумя

электродами. Один из электродов – плоский – наносится на поверхность исследуемого образца или образец кладется на поверхность электрода. Вторым электродом служит металлическая игла (или нескольких игл) или струны, натянутые вдоль поверхности образца. При напряжениях между электродами, превышающих некоторое пороговое значение, в промежутке между ними наблюдается протекание тока. При коронировании образуется лавина электронов и ионов [9], которые осаждаются на поверхности диэлектрика и создают гомозаряд. Если на верхний электрод подано отрицательное напряжение, то и на поверхности диэлектрика будет создан отрицательный заряд.

Исследование электретного состояния предлагается проводить методом изотермической релаксации потенциала. Он достаточно прост в реализации: образец поляризуется при некоторой температуре и затем снимается зависимость поверхностного потенциала от времени при температуре поляризации. Для измерения поверхностного потенциала можно использовать прибор «ИПЭП-1» [10], служащий для измерения параметров электрического поля. Принципиальная схема установки, используемой для проведения исследований, приведена на рис. 1.

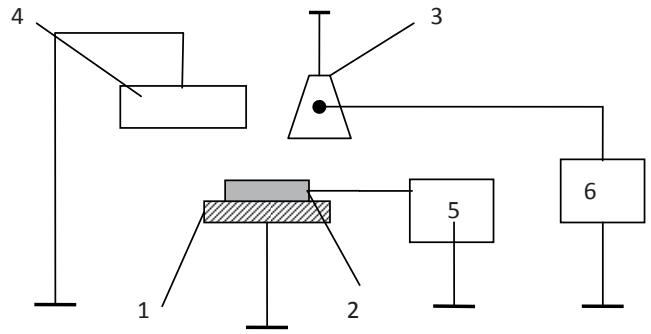


Рис. 1. Схема установки для измерений в режиме изотермической релаксации потенциала. 1 – держатель образца; 2 – электрическая печь; 3 – коротрон; 4 – бесконтактный измеритель потенциала ИПЭП-1; 5 – источник питания для нагревания печки; 6 – источник постоянного напряжения

На рис. 2 приведены примеры временных зависимостей поверхностного потенциала, которые получаются в результате эксперимента. Эксперимент проводится несколько раз, и по результатам строится усредненная кривая. Для анализа и сравнения с результатами, полученными для других образцов, выбирается экспериментальная зависимость, которая наиболее соответствует усредненной кривой.

Во время выполнения эксперимента обучающиеся приходят к пониманию необходимости проведения неоднократных измерений при одних и тех же условиях для повышения достоверности результата. Получают навыки критического осмысливания полученных экспериментальных результатов. В часы плановых лабораторных занятий на выполнение таких экспериментов времени не хватает. Поэтому проведение таких исследований с целью формирования навыков проведения эксперимента, оценивания полученных результатов может быть организовано в часы самостоятельной работы, отводимой на научную деятельность обучающихся.

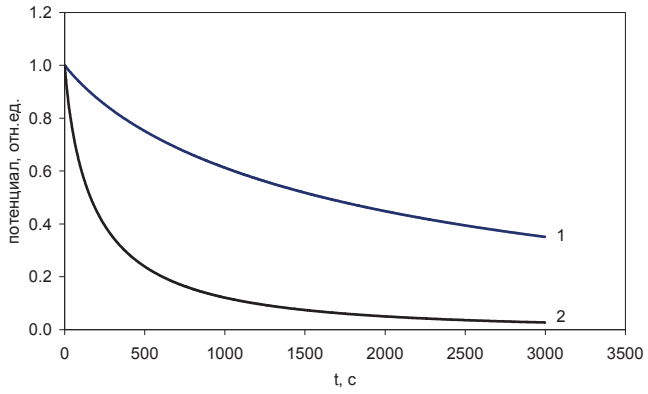


Рис. 2. Примеры зависимостей потенциала от времени, получаемых в результате проведения эксперимента: (1) – полипропилен, (2) – полиэтилен

В качестве первоначальной задачи обучающимся предлагается проанализировать, какой из материалов дольше сохраняет электретные свойства (дольше удерживает поверхностный заряд, образованный во время поляризации образца), и рассчитать для каждого образца время релаксации, т.е. время, за которое поверхностный потенциал уменьшается в *e* раз. Данное задание направлено на развитие навыков анализа результатов эксперимента, умений делать предварительные выводы из анализа графиков, построенных по экспериментальным данным.

Затем обучающимся предлагается ознакомиться с одной из основных задач термоактивационной спектроскопии полимеров – нахождением параметров электрически активных дефектов – энергии активации и частотного фактора диполей, электронных или ионных центров захвата носителей заряда.

Процессы переноса, накопления и релаксации заряда, а, следовательно, и все основные электрофизические явления в полимерных материалах определяются параметрами этих дефектов. Из-за сложной структуры полимеров уровни захвата носителей заряда в них не являются моноэнергетическими, электрически активные дефекты в них квазинепрерывно распределены по энергиям. Это приводит к существенному усложнению расчетов энергии активации и частотного фактора. Для более точного определения значения этих параметров в реальных диэлектриках с квазинепрерывным распределением уровней захвата носителей заряда обучающиеся могут воспользоваться численными методами [11; 12].

В результате обработки экспериментальных данных восстанавливаются функции распределения электрически активных дефектов по энергиям (рис. 3) и определяются их основные параметры. Для этого сопоставляются функции распределения, рассчитанные для экспериментальных зависимостей, полученных для двух температур поляризации (при прочих равных условиях). Если значение частотного фактора выбрано правильно, то энергетические спектры, рассчитанные для разных скоростей нагревания, не должны различаться [13].

Полученные значения параметров электрически активных дефектов предлагается сравнить с результатами, полученными в первом задании, проверить, насколько они коррелируют друг с другом, и сформулировать выводы.

Следует отметить, что выполнение такого комплексного исследования формирует у обучающихся навыки применения для решения основной задачи знаний и умений других смежных дисциплин, таких как математический анализ и информатика.

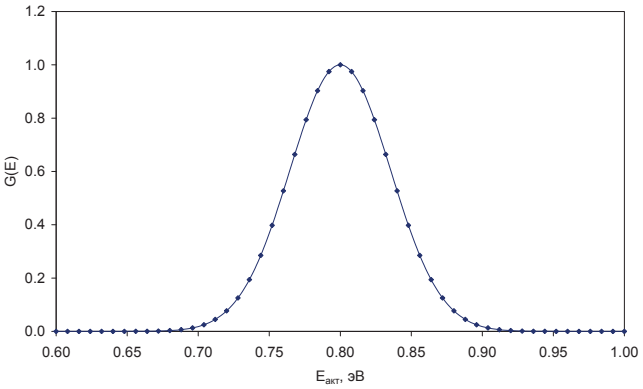


Рис. 3. Энергетическое распределение ЭАД, подчиняющееся закону Гаусса

Рассмотренная методика выполнения работы позволяет развить у обучающихся знания, умения и навыки, необходимые для формирования современного специалиста инженерного профиля, овладения ими методологией системного подхода при проведении исследований. Обучающиеся приобретают практические навыки и умения ставить исследовательские задачи, выбирать подходы, необходимые для достижения цели работы, проводить экспериментальные исследования, обрабатывать и анализировать полученные в ходе исследования результаты, делать выводы о проделанной работе. В процессе обработки результатов измерений обучающиеся знакомятся и практически применяют численные методы исследований для решения поставленной задачи.

Структура и содержание предлагаемой работы соответствуют структуре курсовых и расчетно-графических работ, выполняемых обучающимися. По сложности такая работа доступна для выполнения обучающимися младших курсов. Это позволяет начинать развивать у них навыки научно-исследовательской работы уже в рамках изучения курса общей физики на начальном этапе обучения в вузе.

Выполнение предлагаемых исследований возможно самостоятельно в рамках дистанционного обучения. Их суть состоит в реализации численных методов [11; 12] обработки заранее полученных результатов измерений с использованием вычислительной техники. Такой подход не снижает качества проводимых исследований, но при этом развивает у обучающихся навыки обработки результатов измерений и их анализа. Предлагаемый подход может быть реализован при постановке других аналогичных задач исследования.

Таким образом, предлагаемая методика проведения научно-исследовательской работы позволяет уже на начальном этапе обучения в вузе формировать у обучающихся первичные навыки в данном виде деятельности и одновременно с этим обучающиеся более глубоко и детально изучают одно из направлений развития современной науки.

Библиографический список

1. *ФГОС ВО по направлениям бакалавриата*. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4
2. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2016; № 650: 204 – 209.
3. Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2014; № 642: 210 – 215.
4. Гороховатский Ю.А. Электретный эффект и его применение. *Соросовский образовательный журнал*. 1997; № 8: 92 – 98.
5. Галиханов М.Ф., Борисова А.Н., Дебердеев Р.Я. Активный упаковочный материал для яблок. *Вестник Казанского технологического университета*. 2004; № 1-2: 163 – 167.
6. Борисова А.Н., Галиханов М.Ф., Крыницкая А.Ю., Саниева Д.В., Дебердеев Р.Я., Гамаюрова В.С. Влияние активного упаковочного материала на качество молочных продуктов. *Высокоэффективные пищевые технологии, методы и средства для их реализации:* сборник научных трудов II Всероссийской научно-технической конференции-выставки. Москва: МГУПП, 2004; Ч. 1: 304 – 309.
7. Галиханов М.Ф., Козлов А.А., Дебердеев Р.Я. Изменение адгезионных характеристик двухслойных полимерных пленок к металлической подложке при переводе их в электретное состояние. *Известия вузов. Химия и химическая технология*. 2008; Т. 51, Выпуск 1: 77 – 80.
8. Лущейкин Г.А. *Полимерные электреты*. Москва: Химия, 1984.
9. Бартенев Г.М., Зеленев Ю.В. *Физика и механика полимеров*. Москва: Высшая школа, 1984.
10. *Московское представительство МНИПИ*. Available at: https://www.mnipi.ru/products.php?group=10&device=0
11. Тихонов А.Н., Леонов А.С., Ягола А.Г. *Нелинейные некорректные задачи*. Москва: Наука, 1995.
12. Гороховатский Ю.А., Темнов Д.Э. Термостимулированная релаксация поверхностного потенциала и термостимулированные токи короткого замыкания в предварительно заряженном диэлектрике. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена:* Научный журнал. Санкт-Петербург, 2007; № 8 (38): 24 – 34.
13. Темнов Д.Э. *Механизмы релаксационных процессов в поливинилиденфториде*. Диссертация … кандидата физико-математических наук. Санкт-Петербург, 1999.

References

1. *FGOS VO po napravleniyam bakalavriata*. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4
2. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Cheburkov M.A. Ob opyte formirovaniya i ocenivaniya kompetencij po disciplinam professional'nogo cikla v sisteme voennogo obrazovaniya. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2016; № 650: 204 – 209.
3. Altuhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formirovanie i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskih i estestvennonauchnyh disciplin. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2014; № 642: 210 – 215.
4. Gorohovatskij Yu.A. `Elektretnyj `effekt i ego primenenie. *Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal*. 1997; № 8: 92 – 98.
5. Galihanov M.F., Borisova A.N., Deberdeev R.Ya. Aktivnyj upakovochnyj material dlya yablok. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2004; № 1-2: 163 – 167.
6. Borisova A.N., Galihanov M.F., Krynickaya A.Yu., Sanieva D.V., Deberdeev R.Ya., Gamayurova V.S. Vliyanie aktivnogo upakovochnogo materiala na kachestvo molochnyh produktov. *Vysoko`effektivnye pischevye tehnologii, metody i sredstva dlya ih realizacii:* sbornik nauchnyh trudov II Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii-vystavki. Moskva: MGUPP, 2004; Ch. 1: 304 – 309.
7. Galihanov M.F., Kozlov A.A., Deberdeev R.Ya. Izmenenie adgezionnyh harakteristik dvuhslojnyh polimernyh plenok k metallicheskoj podlozhke pri perevode ih v `elektretnoe sostoyanie. *Izvestiya vuzov. Himiya i himicheskaya tehnologiya*. 2008; T. 51, Vypusk 1: 77 – 80.
8. Luschejkin G.A. *Polimernye `elektrety*. Moskva: Himiya, 1984.
9. Bartenev G.M., Zelenev Yu.V. *Fizika i mehanika polimerov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
10. *Moskovskoe predstavitel'stvo MNIPI*. Available at: https://www.mnipi.ru/products.php?group=10&device=0
11. Tihonov A.N., Leonov A.S., Yagola A.G. *Nelinejnye nekorrektnye zadachi*. Moskva: Nauka, 1995.
12. Gorohovatskij Yu.A., Temnov D.`E. Termostimulirovannaya relaksaciya poverhnostnogo potenciala i termostimulirovannye toki korotkogo zamykaniya v predvaritel'no zaryazhennom di`elektrike. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena:* Nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburg, 2007; № 8 (38): 24 – 34.
13. Temnov D.`E. *Mehanizmy relaksacionnyh processov v polivinilidenftoride*. Dissertaciya … kandidata fiziko-matematicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-251-253

Abramyan N.G., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology, GumI VlSU n.a. A.N. and G.N. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ninaabramyan27@gmail.com*

Starkova E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Moscow State University (Mytischi, Russia), E-mail: star63.63@mail.ru*

ON SOME METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING PSYCHOLOGY AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article presents a description of the methodological features of teaching psychology at the initial stage of training at a pedagogical institute. Realizing a methodological approach in teaching general, age, pedagogical and social psychology of students of pedagogical universities, the author correlates the techniques and methods of presenting the material, methods of its mastering by students of different directions of study and draws conclusions about the need to apply specific approaches in specific conditions and circumstances of training. The article also describes specific options for tasks that give a qualitative effect of the formation of professional competencies among students of different pedagogical directions. In addition, the main components of the contents of education, which are necessary in almost all forms and methods of teaching, are named: scientific nature, accessibility and amusement.

Key words: **method, teaching method, competence, scientific character, accessibility, entertaining.**

Н.Г. Абрамян, *канд. психол. наук, доц., ГумИ ВлГУ имени А.Н. и Г.Н. Столетовых, г. Владимир, E-mail: ninaabramyan27@gmail.com*

Е.Н. Старкова, *канд. пед. наук, доц., МГОУ, г. Мытищи, E-mail: star63.63@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье представлено описание методических особенностей преподавания психологии на начальном этапе обучения в педагогическом институте. Реализуя методический подход в обучении общей, возрастной, педагогической и социальной психологии студентов педагогических вузов, авторы соотносят приемы и способы подачи материала, методов его освоения студентами разных направлений обучения и делают выводы о необходимости применения конкретных подходов в конкретных условиях и обстоятельствах обучения. В статье также описываются конкретные варианты заданий, дающих качественный эффект формирования профессиональных компетенций у студентов разных педагогических направлений. Кроме того, названы основные компоненты содержания обучения, необходимые практически во всех его формах и методах: научность, доступность и занимательность.

Ключевые слова: **метод, прием обучения, компетентность, научность, доступность, занимательность.**

В педагогической психологии сегодня активно представляются разнообразные модели и технологии обучения в вузе. Особенно пропагандируются интерактивные и медиатехнологии, зарекомендовавшие себя как продуктивные и перспективные в отечественной и зарубежной практике преподавания.

Отметим, что методические разработки часто не указывают на разницу использования методических средств обучения на стационаре и при заочном обучении, на специальных и неспециальных направлениях обучения, хотя различия в методическом оснащении процесса обучения существуют. Следовательно,

можно говорить о недостаточной проработанности проблемы в современных методических источниках и несомненной *актуальности* обозначенной темы.

Целью данной статьи является краткое описание представленного в практике нашего преподавания подхода к обучению психологии на начальном этапе обучения в педагогическом вузе. *Задачами п*ри этом являются перечисление принципов, форм, приемов и способов обучения, а также описание трехкомпонентной модели содержания обучения по В.С. Герасимовой, ставшей основой нашего подхода к преподаванию.

Что касается *краткого обзора теоретических источников*, следует отметить, что за последнюю четверть века методике преподавания психологии в вузе было посвящено не столь много исследований. В частности, вышло несколько учебников для вузов по методике преподавания психологии, имена авторов которых достаточно известны. Прежде всего, хотелось бы назвать В.Я. Ляудис, в восьмидесятые годы прошлого века издавшую учебное пособие по методике преподавания психологии в вузе, а затем – таких психологов и педагогов, как А.К. Маркова, М.В. Кларин; гораздо позже свои учебники и пособия опубликовали Б.Ц. Бадмаев, В.Н. Карандашев. Несомненную ценность представляли отдельные вопросы и самые разные аспекты преподавания психологии. В частности, об активных методах обучения, о психологии творческого отношения к преподаванию писали Ю.Н. Емельянов, З.М. Панибратцева, М.М. Кашапов, И.В. Вачков, В.С. Герасимова и другие. В нашем исследовании также представлен лишь *отдельный аспект подхода к обучению психологии на первых курсах вузовской подготовки, а также описание вариантов методических средств, дающих возможность осмыслить их пригодность, степень продуктивности в работе преподавателя.*

На протяжении многих лет нам приходилось совмещать работу на факультете психологии гуманитарного института и ряда факультетов педвуза и, соответственно, учитывать специфику разных направлений обучения, хотя практически для всех педагогических специальностей до сих пор существовало некое единообразие в структуре и методах обучения.

В частности, в программах по курсам психологии для неспециальных факультетов нет столь тщательной проработки специфических и мелких, уточняющих, детальных вопросов, как в программах с направленной специализацией, например, на клиническую психологию и другие направления и профили. Соответственно и выделяемое для лекционных и практических курсов меньшее количество аудиторных часов свидетельствует об отсутствии в содержательном компоненте курсов отдельных тем и вопросов. «Не только эти особенности работы на неспециальных факультетах требуют особого подхода к методической стороне процесса организации занятий, но и специфика профессиональной направленности обучаемых, и степень их общей подготовленности и, если хотите, культуры, а также и этап обучения: начальный, например, несомненно, требует больших энергетических, эмоциональных, личностных затрат преподавателя в сравнении с остальными» [1, с. 32].

В ходе работы со студентами педагогических специальностей выявляется уровень общей подготовленности, влияние специфики направления подготовки на восприятие материала, степень заинтересованности предметом и включенности в его понимание. На этих данных, получаемых уже на первых встречах со студентами, и моделируется, формируется определенный подход к методике преподавания психологии в конкретной аудитории, курсе, группе. В разных по подготовленности аудиториях в соответствии со степенью ее вхождения в материал программы курса акценты делаются и в процессе чтения лекций, и при проведении практических занятий на существенных и определяющих смысл нашего взаимодействия содержательных компонентах обучения.

Понятно, что, имея дело с первокурсниками, сложно сразу сориентироваться, на каких компонентах содержания преподаваемого курса необходимо основываться. В одних аудиториях необходимость опоры на научность и исследовательскую направленность изучаемого материала играет определяющую роль. Так, в лекционных материалах выбираются и описываются не только общепринятые в отечественной и зарубежной науке теории и подходы, но обязательно объясняется сущность самых последних разработок по теме. Студентам рекомендуются возможные просмотры в онлайновом режиме отдельных лекционных материалов в изложении ведущих специалистов главных вузов страны. Например, в одних аудиториях более приемлем акцент на доступность содержания темы. В таких случаях приходится подбирать огромное количество доказательных примеров и демонстраций для лучшего восприятия и понимания материала. Конечно, опора на научные авторитеты обладает несомненным доверием и привлекательностью, студенты пытаются запоминать примеры из истории возникновения идей, стимулов к идеям, собственно экспериментов, проводимых учеными, сделавшими выводы из своих открытий. Обращение к истории развития науки, несомненно, вызывает интерес и вносит разнообразие в череду приводимых примеров, подтверждающих и обосновывающих теоретические положения.

Если обратиться к положениям одной из глав учебника В.С. Герасимовой по методике преподавания психологии в вузе, можно отметить следующее. В лекционном изложении материала примеры должны соответствовать, по методическим требованиям, ряду условий: «они не должны быть случайными, должны относиться к сути излагаемого материала, быть не слишком громоздкими и длительными в изложении и, конечно, не должны быть устаревшими» [2, с. 57]. В третьих по уровню подготовленности к восприятию содержания аудиториях больший акцент делается на таком компоненте содержания лекции, как ее занимательность. Это то, что станет привлекательным и интересным для слушателей, не вполне подготовленных к серьезному осмыслению курса. В общении с подобной аудиторией необходимой составляющей становится пересказ известных историй, занимательных и анекдотических случаев из научной практики, исследований, жизни и творчества отдельных представителей науки. Так, известны байки и мифы, бытующие в студенческой среде, о событиях давних времен, происходивших, например, на факультете психологии МГУ. Их приводят лекторы, чтобы расшевелить аудиторию, привнести стимулы концентрации внимания на существенном в материале, особенно, если он труден для понимания.

Мы уже отмечали значимость учета самых разных составляющих процесса общения с определенными категориями обучаемых.

«На семинарских и практических занятиях специфика методических подходов к аудитории несколько меняется, поскольку студенты в большей степени проявляют самостоятельность, учатся выступать, высказывать свою точку зрения, оппонировать сокурсникам, выполняют целый спектр разнообразных видов работ, с которыми не сталкиваются даже во время проблемной лекции. Ранее описанные нами методические приемы, пользующиеся популярностью в среде студентов-психологов, не всегда становятся таковыми в условиях общения со студентами, например, исторического, естественно-географического, физико-математического или физкультурного отделений» [1, с. 33]. Приходилось, несомненно, подстраиваться под специфику специализаций на каждом из направлений. Так, задания по анализу монографий по психологии, написанию рецензий или аннотированию с большим успехом выполнялись студентами исторического факультета, варианты заданий на логику исследования, классификацию и систематизацию материала с большей долей качественности осуществлялись на физико-математическом и естественно-географическом факультетах, а студенты-физвосовцы с желанием выполняли и легко справлялись с заданиями, связанными с точностью, учетом всех составляющих в объемных видах работ, конспектах и устных ответах на вопросы.

Следует кратко охарактеризовать каждый из перечисленных выше методических компонентов, обеспечивающих полноценное вхождение в специальность будущих специалистов. Например, в анализ монографий входила обязательная рецензия, описывающая основные параметры анализируемой книги. Кроме того, студенты должны были аргументировать выбор одной из глав для подробного пересказа и представить устное изложение основных положений монографического исследования по проблеме, заявленной в теме семинарского или практического занятия. Классификация и систематизация научного материала проводилась по достаточно обширному списку литературы, который должен был быть просмотренным и частично изученным студентами. А конспектирование проходило по разным планам и вариантам записей: это могли быть тезисная запись, цитатный конспект, пересказный вариант с обязательным составлением планов, расширенных или кратких.

Разноплановые задания к семинарам и практическим занятиям, как правило, выявляли вполне конкретные качества обучаемых и вне зависимости от их специализации. Но мы описываем средние и некие общие показатели, обнаруженные в процессе наблюдения в течение последних лет работы со студентами разных педагогических специальностей с опорой на три компонента содержания образования: научность, доступность и занимательность.

Учет специфики разных специализаций в обучении и методическом обеспечении этого процесса позволяет улучшить качественные показатели и способствовать совершенствованию профессиональной направленности студентов. Как оказалось, те же проблемы интересуют педагогов средних учебных заведений, особенно в последние годы. То есть можно говорить о сравнительных характеристиках, кроме особенностей использования методических средств в среднем и высшем звеньях образовательных систем.

Содержание среднего общего образования в пределах освоения образовательных программ среднего профессионального образования на базе основного общего образования вполне может быть наполнено материалами профильной направленности. Профильная направленность предполагает отбор содержания учебного материала с учетом профиля получаемого профессионального образования. Для отбора материала профильной направленности и использования его в работе от преподавателей требуется кропотливый труд, так как этот материал не должен искажать, подменять собой данные научных областей. Необходимо отметить, что в преподавании дисциплин общего среднего образования использование материалов профильной направленности при освоении профессий и специальностей ни в коем случае не умаляет принципа научности в обучении, но способствует развитию познавательного интереса, активизирует деятельность обучающихся на учебных занятиях и в процессе выполнения самостоятельной работы.

Для выявления знаний, умений обучающихся, получаемых в процессе освоения психолого-педагогических и профессиональных дисциплин, активно проводится анкетирование и другие диагностические процедуры, выявляющие компетентностные возможности обучения.

Анализ полученных данных и его оглашение на заседаниях профессионалов разных профилей и педагогов учреждения позволили скорректировать направления работы и разработать комплекс учебно-методические мероприятий,

связанных с профильной направленностью в преподавании общеобразовательных дисциплин в СПО [3, с. 56].

Спектр исследований, посвященных политехническому образованию, профориентационной работе, заслуживает глубокого уважения своей проработанностью и обоснованностью [4, с. 90].

Таким образом, в самых общих чертах описав наши представления о возможностях работы с первокурсниками педагогических специальностей, хотелось бы обозначить некие общие принципы в подходе к работе со студентами.

Назовем не только известные методологические принципы детерминизма, развития, связи сознания с деятельностью и деятельности с сознанием, системности и систематичности (особенно в практических занятиях), но также некогда обозначенные в гуманистической психологии великие принципы соучастия, сотворчества, содействия, фасилитации, не всегда и не всеми преподавателями учитывающиеся.

Кроме того, разнообразие средств и приемов обучения, постоянное их совершенствование и обновление, обращение к классическим методикам преподавания и новейшим технологиям не только обучения, но, если хотите, и техникам со свойствами эдьютейнмента, несомненно, привнесут разнообразие и станут стимулами к продуктивному освоению будущей профессиональной деятельности студентами на начальном этапе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Абрамян Н.Г., Агабаян Н.Б. Варианты методических моделей обучения психологии в вузе по неспециальным направлениям. *Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация*: материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием. Владимир: Издательство ВлГУ, 2017.
2. Герасимова В.С. *Методика преподавания психологии*. Москва: Ось-89, 2007.
3. Старкова Е.Н. Профильная направленность в преподавании общеобразовательных предметов в условиях СПО. *Молодёжь и будущее: профессиональная и личностная самореализация*: сборник материалов VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием. Владимир: Издательство ВлГУ, 2018.
4. Старкова Е.Н. Рабочая профессия – школьникам (на примере Московской области). *Молодёжь и будущее: профессиональная и личностная самореализация*: сборник материалов VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием. Владимир: Издательство ВлГУ, 2019.

References

1. Abramyan N.G., Agabayan N.B. Varianty metodicheskih modelej obucheniya psihologii v vuze po nespecial'nym napravleniyam. *Molodezh' i buduschee: professional'naya i lichnostnaya samorealizaciya*: materialy VI Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii po psihologii s mezhdunarodnym uchastiem. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2017.
2. Gerasimova V.S. *Metodika prepodavaniya psihologii*. Moskva: Os'-89, 2007.
3. Starkova E.N. Profil'naya napravlennost' v prepodavanii obscheobrazovatel'nyh predmetov v usloviyah SPO. *Molodezh' i buduschee: professional'naya i lichnostnaya samorealizaciya*: sbornik materialov VII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii po psihologii s mezhdunarodnym uchastiem. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2018.
4. Starkova E.N. Rabochaya professiya – shkol'nikam (na primere Moskovskoj oblasti). *Molodezh' i buduschee: professional'naya i lichnostnaya samorealizaciya*: sbornik materialov VIII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii po psihologii s mezhdunarodnym uchastiem. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2019.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-253-255

Abramyan N.G., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology, GumI VlSU n.a. A.N. and G.N. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ninaabramyan27@gmail.com*

Khozyasheva L.S.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine, Decorative Arts and Design, IKI MGPU (Moscow, Russia), E-mail: ya.xozik@yandex.ru*

THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF STUDY AT A UNIVERSITY. The article is a description of the types of work used by the author in the practice of teaching psychology in practical and seminar classes for freshmen, ensuring the development of the level of indicators of the cognitive sphere of students. Approach to the development of the cognitive sphere of beginners entry into the basics science students theoretically and practically tested in long-term studies with observation and diagnostic procedures, described on the basis of a formative experiment. The examples given in the article indicate the possibilities of using such tools and methods of work in the process of teaching psychology. The author confirms the hypothesis that the conditions specially created in the learning process contribute to the development of the parameters of the cognitive sphere of the individual.

Key words: **development of cognitive sphere, methods and techniques of teaching, formative experiment, methodological tools, teaching methods.**

Н.Г. Абрамян*, канд. психол. наук, доц., ГумИ ВлГУ имени А.Н. и Г.Н. Столетовых, г. Владимир, E-mail: ninaabramyan27@gmail.com*

Л.С. Хозяшева*, канд. пед. наук, доц., ИКИ МГПУ, г. Москва, E-mail: ya.xozik@ yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья представляет собой описание используемых автором в практике преподавания психологии видов работ на практических и семинарских занятиях первокурсников, обеспечивающих развитие уровня показателей познавательной сферы студентов. Подход к развитию познавательной сферы начинающих вхождение в основы науки студентов теоретически и практически апробирован в многолетних занятиях с наблюдением и диагностическими процедурами, описан на основе формирующего эксперимента. Примеры, приведенные в данной статье, свидетельствуют о возможностях использования подобных средств и способов работы в процессе обучения психологии. Авторы подтверждают гипотезу о том, что специально созданные в процессе обучения условия способствуют развитию параметров познавательной сферы личности.

Ключевые слова: **развитие познавательной сферы, способы и приемы обучения, формирующий эксперимент, методические средства, методика преподавания.**

Несомненная *актуальность* данного исследования обусловлена востребованностью в процессе вузовского обучения определенных стратегий преподавания психологии. Методическая сторона процесса обучения всегда предъявляла преподавателям вуза некие требования сбалансированности, гармонии в выборе способов и приемов, профессиональных средств, стимулирующих, формирующих и совершенствующих, а не только контролирующих процесс освоения знаний, навыков и умений будущими профессионалами.

Целью статьи является описание условий освоения студентами теоретических знаний по курсам психологии, а также практических навыков работы с источниками, составление разного рода таблиц, схем, шкал, проектов, сценариев – в целом, возможностей осмысления материала по-разному, не стереотипизируя уже известные им, выработанные ранее навыки работы с материалом.

Цель реализуется через *задачу описать, как* сформировывались умения и навыки методического осмысления и обеспечения содержания курса методами и методиками, способами и приемами обучения в системе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя со студентами, с возможностью проецировать уже известные модели подходов к данному курсу и на познание других дисциплин, развивая таким образом альтернативное видение процесса обучения, совершенствуя его в деталях, формирующих в итоге некий концептуальный подход к методике преподавания психологии в вузе.

Многие отечественные и зарубежные исследователи методических систем обучения в вузе предлагали собственные концепции обучения, опираясь на практико-ориентированные подходы к становлению специалистов высокого уровня, обладающих комплексом компетенций, обеспечивающих профессионализацию. Известна модель контекстного обучения А.А. Вербицкого, предлагаемые еще в прошлом веке и не устаревшие модели оптимизации обучения, разнообразные инновационные проекты, включающие комплексный подход к специальному образованию [1, с. 32]. Мы же обратимся к известным принципам исследовательского подхода Дж. Брунера и к основным функциям гуманистической направленности процесса обучения [2, с. 8].

Роль самостоятельной работы студентов в освоении курса общей психологии, о котором пойдет речь ниже, и самосовершенствовании мотивационной, интеллектуальной сфер значительна; описанные в статье виды работ, несомненно, помогут в реализации задачи осмысления материала, но определяющим следует считать профессионализацию студентов в процессе освоения дисциплины.

Обратимся к теоретическим основам учета специфики методики преподавания психологии студентам-психологам.

Основная цель данной методической работы в теоретическом плане – раскрытие особенностей влияния специальных средств и приемов методического воздействия на познавательную сферу личности (в частности, на конкретные параметры мышления) студентов-психологов.

В практическом плане исследование направлялось на разработку формирующей программы повышения уровня регуляции мыслительной деятельности студентов, системы психолого-педагогических и психодиагностических средств ее обеспечения.

Объектом исследования является учебная деятельность, личность в юношеском возрасте (студенты вуза) с различным уровнем развития познавательной сферы и, в частности, мышления.

Предметом исследования является развивающий эффект специально организованного методического воздействия, направленного на формирование познавательной мотивации и творческого мышления в юношеском возрасте; процесс формирования системы действий по самоорганизации интеллектуальной деятельности и развитию студента в соответствии с условиями обучения.

Все констатирующие и формирующие экспериментальные процедуры были проведены более десятилетия назад, а наблюдение пролонгировано во времени и продолжается по сей день с ежегодной фиксацией фактов проявления интересующих нас параметров, сохранением материалов, которые будут представлены далее.

Для наблюдения были выбраны показатели стиля общения и развитости образного и логического мышления, отраженные в деятельности преподавателей и студентов.

Наблюдение проводилось на всех этапах исследования в реальных учебных ситуациях, в которые исследователь был включен как преподаватель психологии и как наблюдатель.

Из параметров наблюдения в качестве примера можно выделить следующие, выявляющие познавательную активность:

- вопросы студентов преподавателю, их качество и характер (уточняющие, уводящие);
- ответы студентов на семинарских и практических занятиях, характер ответов: самостоятельность в их построении, обобщенность, смысловое единство, обращение за помощью к учебникам, дополнительной литературе, к другим студентам;
- степень добровольности включения в выполнение индивидуальных заданий;
- заинтересованность успехами товарищей по группе.

О творческой направленности учебной работы свидетельствовали:

- оригинальность, элементы творческого воображения в ходе выполнения работы или работа по шаблону,
- быстрота корректировочных действий,
- постоянные поиски наилучших вариантов (пытливость ума).

Итоги формирующей работы проявились

– в повышении учебной мотивации учащихся, их заинтересованности в занятиях;

– в увеличении точности межличностного восприятия, адекватности оценок себя и других в процессе общения, в изменении и перестройке некоторых личностных особенностей, форм общения и поведения учащихся.

Следует признать необходимым использование советов и рекомендаций студентов в преподавательской деятельности: они обогащают как методический потенциал, так и инструментарий педагога.

На завершающем этапе формирующего эксперимента проводилось анкетирование студентов с целью изучения мотивов учения. На вопрос, нравится ли им новый подход к преподаванию психологии, сочетающий элементы традиционного и различных видов нетрадиционного обучения, и чем именно, 100% студентов экспериментальной группы ответили: «Нравится тем, что –

1) глубже усваивается материал (80%);
2) прививаются навыки самостоятельной работы (75%);
3) развивается мышление (70%);
4) приходится заниматься систематически, т.к. отвечаешь на каждом занятии (67%);
5) есть удовлетворение от индивидуального подхода к каждому из нас, выбора заданий по личному усмотрению (50%);
6) возникает интерес к предмету, потому что до многого доходишь сам (45%);
7) есть виды работ, требующие применения знаний на практике (на лабораторных и занятиях кружка) (32%);
8) довольно легко было подготовиться к зачету и экзамену (30%)».

Эти данные, таким образом, подтверждают изменение отношения студентов экспериментальной группы к учению, предмету в целом, заинтересованность в качественном усвоении материала, самостоятельном освоении знаний и их применении на практике [3, с. 77].

Виды работ, о которых пойдет речь ниже, совсем недавно возникли как необходимость и стали востребованными первокурсниками на семинарских занятиях. С эпохой мультимедиа вошли в обиход обучения чрезвычайно легко воспроизводимые и так приходящиеся к месту разного рода видеоролики, онлайн-интервью и выступления ведущих ученых. С приходом элементов эдьютейнмента в обыденность преподавания самых разных по профилю дисциплин удается использование вебинаров, совещаний, сборов в сообществах, что, несомненно, повышает уровень образования. Приведем высказывание из интервью достаточно известного ученого Т.В. Черниговской: «Иллюзия насчет того, что всех научат только онлайн – это иллюзия. Мы сейчас все преподаем онлайн. Но это не замена. Ни один крупный университет мира… никогда не перейдет полностью на онлайн-образование. Это очень хорошее дело, но оно не перекрывает все остальное». Так вот, чтобы нашим первокурсникам не сникнуть в скуке от обилия длительных «обучающих» видеопросмотров и составления бесконечных презентаций с красивыми картинками, станем приучать их к кропотливой, систематической и многотрудной работе – «думать усиленно, соображать – тоже»; уверенны, что это весьма полезное занятие. Что уже сделано нашими совместными со студентами-психологами усилиями? На семинарах и практических занятиях студенты учатся элементарным навыкам научного подхода к будущей специальности, вырабатывая необходимые компетентностные модели освоения дисциплины «Общая психология». Например, они формируют профессиональные умения при написании аннотаций, рецензий на статьи из современных научных журналов, позже это будут рецензии на монографии. Затем студенты учатся грамотно делать обзоры по, например, изданиям последнего десятилетия. Обратимся к примерам из работ первокурсников последнего набора и увидим, что такой вид работы им вполне под силу.

Ниже следуют конкретные аннотации, рецензии и обзоры статей за последнее десятилетие по современным периодическим психологическим изданиям. Понятно, что всеохватного полноценного научного труда здесь пока нет, но есть те наработки, к которым уже приложена рука начинающего обучаться неким навыкам первокурсника, желающего «схватить нить судеб, событий» по теоретическим и экспериментальным результатам, полученным в науке.

Глубину проникновения в осознаваемый материал мы получим к четвертому курсу, когда к спецкурсам вполне научно, аргументированно, с определенным диапазоном сведений по изученным, тщательно проработанным монографиям студенты представят рецензии и пересказ монографий по исследованиям ведущих ученых, затрагивающих проблемы, рассматриваемые на семинарах и обсуждаемые в научном сообществе. Тогда массив информации, представляемый в индивидуальной работе, его основательное изучение и способ представления, несомненно, покажут, насколько продвинулся конкретный студент в постижении научных истин, насколько замотивирован на приобретение многих из необходимых для профессионала компетенций. Особенно важно самому студенту почувствовать эту динамику личностного и профессионального роста, ощутить возможности самостоятельного рассмотрения научных проблем, возможности их реализации.

Вот примеры аннотаций, написанных первокурсниками, выполнявшими такое задание на практическом занятии по общей психологии.

1. Матюшкина А.А. Уровни решения проблемного задания как отражения глубины мышления. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2015; № 3: 93 – 107.

Проблему этой статьи можно обозначить как зависимость процесса понимания творческой проблемы от глубины мышления.

Целью проведенного исследования и этой статьи является выявление уровней решения проблемного задания в соотнесении с его успешностью.

В проведенных исследованиях была найдена связь глубины мышления и уровней понимания художественных произведений. Было выявлено, что большего понимания требуют произведения драматического жанра. Также было подмечено, что более успешно решались задания, связанные с пониманием смысла фильма и рассказа по фрагментам драматического и комедийного содержания. Вывод исследования можно считать таким, что глубина мышления может зависеть от анализируемого жанра и самого задания, которое дается для анализа, что о глубине мышления можно судить по уровню понимания художественных произведений.

2. Маланов С.В. Два альтернативных теоретических подхода к исследованию генезиса и функциональной организации памяти. *Мир психологии.* 2015; № 2: 84 – 94.

В данной статье обсуждается проблема локализации мнемических процессов в структурах и функциях организма. Сравниваются два альтернативных подхода в изучении мнемической деятельности. Обосновывается гипотеза динамической распределенной локализации мнемических функций на физиологических процессах в тканях и органах. Результатами исследования является вычленение исходных теоретических оснований, по которым культурно-деятельностный и информационный подходы изучения памяти являются противоположными друг другу. Выводы исследования заключаются в синтезировании отдельных частей каждого из подходов для объяснения локализации мнемических процессов.

Далее приведем один из вариантов рецензии на статью.

Замятин Д.Н. Геокультурное пространство Арктики: энтологические модели воображения. *Мир психологии*. 2015; № 4.

Цель исследования заключается в изучении уникальности геокультурного пространства Арктики и формировании онтологических моделей воображения. Проблема заключается в необходимости исследования факторов, влияющих на восприятие пространства и формирование моделей воображения.

В статье рассмотрены следующие вопросы: сопространственность и геокультуры: базовые положения, Арктика: структура онтологической модели воображения, специфика арктических идентичностей, Арктика: пространство и искусство.

Наиболее рассмотрены вопросы:

1. Арктика: структура онтологической модели воображения, так как описаны три слоя-субстрата этих моделей, определяется значение этого понятия.

2. Специфика арктических идентичностей, так как этот вопрос знакомит нас с «онтологическим фактором», в рамках которого «tabula rasa» чужой территории выступает в качестве дистанцированной вторичной версии изначального геокультурного образа-архетипа.

Автор описывает формирование геокультурного пространства сопространственностями, знакомит нас с геокультурным пространством, делается вывод о том, что оно создает чаще всего несколько взаимно пересекающихся гетерогенных территориальных идентичностей.

Он также даёт понятие модели воображения, описывает её слои-субстраты, формирование.

Автор приходит к следующему выводу: Арктика является пространством, которое становится искусством своего собственного размещения и самопредставления.

Нельзя не согласиться с тем, что арктические идентичности – это результат развития точечных сопространственностей.

В разработку проблемы автор вносит понимание особенностей арктического воображения, исследует факторы, влияющие на восприятие пространства.

Автору рекомендуется завершать каждый вопрос выводом, а также конкретнее вводить потенциальных читателей в контекст темы для понимания культуры Арктики.

Обзоры статей за последнее десятилетие по темам раздела «Познавательная сфера личности» также входили в спектр письменных заданий на практических занятиях.

1. В таких известных журналах, как «Вопросы психологии», «Вестник Московского университета», «Мир психологии», «Психологический журнал», «Молодой ученый» и других представлены разнообразные исследования памяти. Основным направлением исследований можно считать когнитивную психологию.

В русле когнитивной психологии раскрываются такие вопросы, как факторная структура рабочей памяти и соотношение, хранение и переработка информации в рабочей памяти, память как основа единства и многоуровневая модель памяти, память как фундамент информационных процессов, поиск сложной информации в семантической памяти. А также рассказывается о феноменах памяти – размышлениях и воспоминаниях, подходах к улучшению свойств памяти.

В русле возрастной психологии раскрываются вопросы о значении памяти в учебном процессе школьников, мнемотехнике как способе развития мышления у детей и взрослых, приемы развития памяти у школьников, а также развитие памяти у детей дошкольного возраста.

Затрагивается и социальная психология в таких статьях, как «Что же происходит с памятью в информационном обществе?», «Обмен знаниями, групповая рефлексивность и групповая память».

Наш обзор не в полной мере раскрывает аспекты и широту исследований такого психического процесса, как память. Но по этому обзору за последнее десятилетие можно судить, что тема «Память» до сих пор актуальна в современной психологии и изучается в различных направлениях.

В совместной работе авторов данной статьи ранее уже были описаны детерминанты творческой работы со студентами-художниками при воплощении их идей в создании гобеленов. Мы пришли к выводу о необходимости использования в преподавании студентам-гуманитариям и художникам не только технологических, но и психологических детерминант, тех механизмов, которые позволяют воплощать в разных видах деятельности возможности познавательной сферы студентов.

Включение воображения необходимо на всех этапах создания декоративного художественного произведения: от наблюдения явлений окружающего мира до завершения произведения в материале. Поэтому разнообразие и вариативность творческого процесса, определяемое различным сочетанием операций воображения, также способствует совершенствованию способов создания студентами зрительных образов и оперирования ими [4, с. 4]. В нашем случае демонстрация преподавателем креативного поведения свидетельствовала, как образец, о важности уровня и степени проявления конструктивного, творческого начала. Изначальное конструирование творческого задания для студентов исходило из их самостоятельного выбора и инициативы в избрании варианта творческого задания [5, с. 104].

Таким образом, обратившись к описанию вариантов различных заданий, способов и приемов создания специально организованного педагогом процесса освоения знаний, умений и навыков студентами-первокурсниками, мы смогли представить спектральное разнообразие возможностей их использования в системе средств и методов обучения психологии на начальном этапе профессионализации студентов-психологов, возможностей совершенствования параметров их познавательной сферы в процессе обучения.

Библиографический список

1. Абрамян Н.Г., Пронина Е.В. *Методика преподавания психологии:* учебно-методическое пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2017.
2. Абрамян Н.Г. *Методика преподавания психологии в вузе. Из опыта работы.* Пособие для начинающих преподавателей и студентов. Владимир: Собор, 2006.
3. Абрамян Н.Г. *Влияние педагогического общения на познавательную сферу личности в юношеском возрасте*. Владимир: Собор, 2005.
4. Абрамян Н.Г., Хозяшева Л.С. Психолого-педагогические основы методического обеспечения процесса обучения ручному ткачеству студентов института культуры и искусств МГПУ. *Проблемы современного педагогического образования.* Ялта, 2019; № 63(4).
5. Хозяшева Л.С. Детерминанты творческой работы с гобеленом как основа педагогического воздействия. *Наука и школа*. Москва, 2017; № 5: 100.

References

1. Abramyan N.G., Pronina E.V. *Metodika prepodavaniya psihologii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VIGU, 2017.
2. Abramyan N.G. *Metodika prepodavaniya psihologii v vuze. Iz opyta raboty.* Posobie dlya nachinayuschih prepodavatelej i studentov. Vladimir: Sobor, 2006.
3. Abramyan N.G. *Vliyanie pedagogicheskogo obscheniya na poznavatel'nuyu sferu lichnosti v yunosheskom vozraste*. Vladimir: Sobor, 2005.
4. Abramyan N.G., Hozyasheva L.S. Psihologo-pedagogicheskie osnovy metodicheskogo obespecheniya processa obucheniya ruchnomu tkachestvu studentov instituta kul'tury i iskusstv MGPU. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Yalta, 2019; № 63(4).
5. Hozyasheva L.S. Determinanty tvorcheskoj raboty s gobelenom kak osnova pedagogicheskogo vozdejstviya. *Nauka i shkola*. Moskva, 2017; № 5: 100.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 371.72 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-255-257

***Berger O.V.,** postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: ksumoscow@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EDUCATION OF STUDENTS' SPEECH CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article deals with issues related to improving the speech culture of students of higher educational institutions. The study reveals the main characteristics of the modern language situation in the youth environment, identifies methods of work on improving the speech culture of students. Studying the speech culture of university students is one of the conditions for personal and professional success. The process of improving the culture of the Russian language is of paramount importance in the overall educational process. Fostering respect for the native language and speech culture among students will help prevent the decline in the value of the native language, preserve the diversity of Russian speech culture, and contribute to the development of a harmonious society and the education of competent specialists.

Key words: **speech culture, language communication, language norm, modeling of speech situations.**

***О.В. Бергер**, соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: ksumoscow@gmail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье затрагиваются вопросы, связанные с совершенствованием культуры речи студентов высших учебных заведений. В исследовании раскрываются основные характеристики современной языковой ситуации в молодежной среде, обозначаются приемы работы над совершенствованием культуры речи студентов. Изучение речевой культуры студентов высших учебных заведений – это одно из условий личного и профессионального успеха. Процесс совершенствования культуры русского языка имеет первостепенное значение в общем образовательном процессе. Воспитание уважительного отношения к родному языку и культуре речи у студентов поможет предотвратить снижение ценности родного языка, сохранить многообразие русской речевой культуры и будет способствовать развитию гармоничного общества и воспитанию грамотных специалистов.

Ключевые слова: **культура речи, языковая коммуникация, языковая норма, моделирование речевых ситуаций.**

В настоящее время вопрос о качестве русского языка среди носителей становится очень востребованным для обсуждения, а аспект поднятия качественного уровня культуры речи является одним из важнейших в современном образовании. Речевая культура не только является важной частью общей культуры человечества, но и во многом определяет профессиональное становление человека, помогает ему реализовывать свои коммуникативные цели. Реализация человека как личности во многом приходится на период его осознанного взросления, то есть на годы, проведенные в высших учебных заведениях. Именно поэтому среди основных целей в изучении русского языка в вузе значится повышение уровня речевой культуры студентов.

Опытные специалисты едины в следующем: сегодня вопросы изучения языка и речевой культуры вышли за рамки филологии – они стали фундаментальными для многих наук: педагогики, риторики, психологии, юриспруденции и других. В связи с этим навык грамотного владения связной речью – это необходимый профессиональной инструмент и важная потребность во многих сферах общественной жизни. Однако во многих областях профессиональная речь содержит просторечия и жаргонизмы, которые никак не сочетаются с нормами языка. Невыразительная, стилистически неграмотная речь, логические и фонетические нарушения, неоправданное использование жестов отрицательно влияют на качество коммуникации, подрывают авторитет говорящего, может вызывать недоверие и создавать впечатление некомпетентности и непрофессионализма.

Не секрет, что грамотное владение речью, умелое пользование языковыми средствами в процессе коммуникации во многом говорит об интеллекте человека и его личной культурной наполненности. Эффективность и результативность человеческой коммуникации, равно как и результат общения в социуме, основан на умении выражать собственные позиции, а также на использовании уместных речевых оборотов в предлагаемых ситуациях.

Чтобы обозначить термин «речевая культура», можно обратиться к современным исследователям и филологам, которые предлагают множество ее определений. Однако наиболее точный и тонко необходимый смысл передает выражение профессора А.Н. Ксенофонтовой, которая утверждает о важности данного понятия и растолковывает его следующим образом: это грамотное использование языковых норм, принятых в социуме, которые веками считаются образцом и не терпят вариативности. Таким образом, культура речи – это не только точность правил, но и умение субъектов применять в речи единственно уместные смысловые единицы, стилистически подходящие для конкретных ситуаций общения [1, с. 7].

Говоря о том, что же является основой культуры речи, важно подчеркнуть, что главной составляющей выступает её нормативность – другими словами можно сказать, что она должна соответствовать тем запросам общества, которые существуют в конкретном социальном круге в заданный период исторического общения, а кроме этого, она подразумевает под собой знание правил использования ударений, верное употребление слов и составление синтаксических форм.

Если обратиться к проведенным в молодежной среде исследованиям, станет понятно, что современная культура молодого поколения не дотягивает до тех самых речевых образцов, о которых было сказано ранее. Уровень общения молодежи можно назвать стремящимся вниз, то есть низкокультурным. Подростки с трудом воспринимают и обрабатывают информацию, особенно научную. Помимо этого, им все сложнее становится самостоятельно организовать общение между собой (имеется в виду деловое общение, а не бытовое), они не знают литературных норм, а самое главное – не стремятся их узнать. Они заменяют высокий литературный стиль низким с наличием слов-паразитов и сокращений. Приведенные факты напоминают нам о важности создания некой структуры совершенствования речевой культуры у студентов российских вузов.

Создать подобные методики пытались многие исследователи и лингвисты, среди которых можно отдельно отметить научные изыскания Б.Н. Головина, Л.А. Введенской, И.Б. Голуб, В.В. Виноградова, Д.Э. Розенталя, А.И. Дунаева, Е.Н. Ширяева, Е.В. Синцова и многих других.

Все они отмечают, что совершенствование и развитие культуры общения должно отвечать двум главенствующим требованиям: постоянство и целенаправленность. В этом процессе важную роль играет взаимодействие со студентами, которых необходимо обучать. Важно выяснить, как современная молодежь воспринимает языковую культуру и какое место отводит ей в процессе коммуникации, насколько важным молодежь считает следование языковым нормам, выработанным веками. Целесообразным было бы проведение групповой работы со студентами – встреч, выездных занятий по группам, мастер-классов с известными мастерами слова, а также других массовых мероприятий, способных восполнить недочеты образования и существующие пробелы.

Положительный пример подобной работы показали преподаватели и студенты Белгородского государственного университета, где был организован круглый стол на тему актуальности грамотной речи. Студентами был задан ряд вопросов, чтобы определить, насколько важно для подрастающего поколения сегодня грамотно использовать литературные нормы, учитывая актуальные политические и исторические условия. Участники встречи также обсудили, с какими сложностями они регулярно сталкиваются при использовании русского языка в быстро развивающемся мире. Интересно отметить, что сами представители молодежи по итогам встречи заявили, что, по их мнению, говорить грамотно – не только модно, но и важно, и они изъявили желание в совершенстве владеть литературным языком и уметь грамотно его использовать, считают его важнейшим инструментом на пути достижения личных и профессиональных успехов. Также было отмечено, что в быстроразвивающемся мире, где происходит неконтролируемое движение информации, а требований к молодежи предъявляется все больше, у них не хватает достаточной мотивации и интереса к изучению языка. Студенты подчеркнули, что современные речевые тенденции привели к появлению значительного количества заимствований в русском языке, что продиктовано либерализацией норм и введением в речевой оборот нецензурной лексики.

То, что было описано выше, выявляет одну важную тенденцию: с одной стороны, наблюдается процесс снижения уровня речевой культуры населения. А с другой, прослеживается, что у студентов в достаточной степени отсутствует интерес к изучению родного языка.

Говоря о возможных мерах повышения речевой культуры у студентов вузов, можно выделить два направления. Первое – пересмотр существующих моделей преподавания родного языка и литературного чтения. Многочисленные опросы молодого населения в возрасте до 35 лет показывают, что лекции по русского языку в большинстве представляют собой монотонные зачитывания правил или проверку домашнего задания, что никак не вызывает интереса к изучению предмета. Чтобы пробудить в слушателях любовь к родному языку, можно предложить разнообразить скучные лекции аудиовизуальным контентом – просмотром фильмов разных исторических эпох, после которого можно дать задание проанализировать лексику того или иного фильма; также можно предложить выполнить креативные задания, разбившись на небольшие группы, например, проиграть разные ситуации языковой коммуникации и определить наиболее подходящие стили общения для каждой из них.

Вторым направлением в процессе работы над повышением речевой культуры студентов можно предложить введение целенаправленной языковой политики, чтобы при трудоустройстве к кандидату всегда предъявлялись требования определенного уровня владения языком; чтобы на всех этапах становления человек так или иначе сталкивался с проверкой его знаний речевой культуры – именно в этом случае у студентов будет мотивация к изучению языка и его норм, так как это непосредственно отразится на дальнейшей жизни и успехах каждого из них.

Помимо личной мотивации и пробуждения в студентах интереса к литературному языку также важно создавать оптимальные условия для возможности самостоятельного ответственного выбора, который должен быть свободным. Вопрос совершенствования речевой культуры напрямую связан с личными стремлениями человека, ведь каждый вправе самостоятельно решить, какие слова использовать в своей речи; обращать внимание на правила или нет; использовать нецензурную лексику или категорически отказаться от нее. То есть каждому предоставлена свобода выбора. Однако нужно понимать, что такая свобода всегда имеет за собой и ответственность за судьбу родного языка, а значит, и культуры в целом. Помимо этого, такая ответственность распространяется и на будущее страны – поскольку сегодняшние студенты завтра придут учить подрастающее поколение, и то, чему они смогут научить своих последователей, напрямую зависит от их собственного выбора и того решения, которое они принимают сейчас, учась в высших учебных заведениях. Ответственность за свой осознанный выбор необходимо нести каждому – и эту мысль также важно грамотно доносить до студентов.

Современный способ решения проблем речевого развития студентов нуждается в формировании и совершенствовании у обучающихся прочных и осоз-

нанных основ речевой культуры. Важно уделять внимание ситуациям, определяющим мотивацию речи, то есть в процессе обучения знакомиться с разными речевыми ситуациями и уметь их анализировать, создавать обстоятельства, при которых студент обязан выбрать единственно верное и уместное речевое высказывание, вызвать интерес поделиться своим мнением и объяснить, почему он сделал тот и ли иной выбор, предложить озвучить решение проблемы.

Филолог Е.И. Пассов отмечает, термином «речевая ситуация» называется общепринятая модель функционирования коммуникационных процессов в обществе, которая является совокупностью как нравственных отношений в обществе, так и ролевых, социальных, статусных и деловых. Они, в свою очередь, возникают по причине взаимодействия тех или иных ситуативных ролей в процессе коммуникации [2, с. 83]. Именно такое определение речевых ситуаций подходит для их обсуждения и изучения в рамках учебного процесса, когда можно создавать условия, близкие к реальным.

О.М. Казарцева подчеркивает, что важно разделять речевые ситуации на два направления – естественные и искусственные. Если естественные возникают при постоянном общении субъектов, то искусственные специально создаются для обучения и речевого развития. Задача педагога в этом вопросе – организовать во время подготовки студентов такие речевые ситуации, которые будут побуждать учеников найти как можно больше мотивов для собственной речи, то есть возможностей для коммуникации [3, с. 137].

На данный момент преподавание русского языка и литературы в вузах основывается на традиционных приемах, в которых серьезную роль играет своеобразный метод «моделирования речевого высказывания». Он реализуется на занятиях посредством искусственного создания таких ситуативных упражнений, которые основаны на зависимости содержания высказывания и его речевого оформления от конкретной речевой ситуации.

Когда выстраиваются модели речевой ситуации, важно помнить о неотъемлемых компонентах: окружающая обстановка общения (различают официальную или неофициальную); субъект или адресат (тот, кто принимает информацию – то есть слушатель); задачи и цели общения (например, обмен эмоциями, передача информации, воздействие и получение какой-либо выгоды, достижение собственной цели).

Речевое поведение людей, имеющих ту или иную роль, чаще всего стереотипно и предсказуемо. Таким образом, предлагая студентам проиграть конкретную речевую ситуацию, педагог таким образом дает возможность использовать определенную схему речевых действий. Ситуации речи различают по двух параметрам – стандартные и нестандартные. При стандартной ситуации элементы речи циклично повторяются, и для их реализации чаще всего применяют однотипный языковой материал. Чаще всего от высказываний требуется следующее: лаконичность, небольшой объем, последовательность изложения, стилистическая целесообразность словоупотребления, отсылка к этикетным нормам.

Для создания разнообразия при построении лекции можно предложить обучающимся представить себя в необычных условиях и подготовить выступления протокольного типа, в которых нужно рассказать о себе от лица кандидата в депутаты; разыграть сцену встречи делегации иностранных дипломатов; изобразить поздравление коллеги с днем рождения; провести экскурсии в студенческом музее и многое другое. Важно, чтобы предлагаемые речевые ситуации были максимально похожи на те, которые могут произойти со студентами в реальной жизни.

В помощь студентам и педагогам можно предложить учебное пособие Н.И. Формановской, в котором представлены различные этикетные клише, которые можно использовать в самых разных обстоятельствах. Помимо ориентации в различных речевых ситуациях каждый студент должен уметь без особых затруднений поговорить на несложные темы – например, рассказать о себе и своих увлечениях, отметив свои достоинства и недостатки; рассказать о своем опыте учебы или работы; интересном увлечении; о сложностях, с которыми он когда-либо сталкивался в жизни. Все эти умения помогут студенту при трудоустройстве, знакомстве с новым коллективом, в ситуациях, когда нужно будет подготовить ответственное выступление или речь для руководства. Именно поэтому навык свободной ориентации в любой речевой ситуации так важно развивать.

Грамотное построение системы работы над культурой речи должно основываться на использовании основных составляющих структуры образовательного процесса: необходимо сформировать у обучающихся умение выстраивать мысль от простого к сложному; последовательно отрабатывать изученные принципы и правила; научить студентов самостоятельно формировать осмысленные суждения, соответствующие законам логики и риторики, имеющие доказательную базу; научить студентов сочетать в своей речи умение грамотного построения высказывания с композиционной целостностью речи. Н.И. Формановская определяет несколько лингводидактических принципов обучения [4]:

1. Ориентированность на реальный уровень владения речевой культурой, использование навыков связной речи, умения поддерживать коммуникацию, аргументировать свою позицию и рассуждать в рамках заданной темы с использованием языковых норм литературной речи.

2. Базирование обучения речевой культуре на основе бинарного принципа изучения теории и формирования речевых умений. Например, когда студенты изучают тему «Существительное», им важно усвоить не только функциональные особенности существительных в предложении, но и особенности его употребления в тексте, роль логического связывания предложений между собой.

3. Применение полученных знаний по теории языка на практике, то есть в изучении специальных дисциплин, являющихся профильными на конкретном направлении.

4. Коллективный подход к работе – важно вместе проанализировать тот или иной текст, обсудить коллективно, какие принципы речевой культуры он содержит, какие стилистические особенности в нем содержатся. Кроме того, важно помнить, что если сегодня студент выполняет задание в группе, то завтра он должен будет уметь выполнить его самостоятельно, будучи сотрудником на работе. Поэтому нужно задействовать всех студентов в работе, чтобы никто не остался невысказанным.

Важно также отметить, что совершенствование педагогического процесса изучения речевой культуры в высших учебных заведениях особенно важно для тех направлений, для которых речевая ответственность является особенно высокой (журналистов, юристов, психологов, филологов, социальных работников, историков, педагогов и многих других). Академик Г.В. Мухаметзянова подчеркивает, что в сегодняшней исторической ситуации наиболее важно воспринимать каждого человека как многогранного целостного субъекта, а по этой причине важно уделять внимание духовной целостности его деятельности, равно как и деятельности каждого человека в социуме. Однако такой способ возможен лишь тогда, когда будет перестроена в целом система образования, потому что обучение студентов должно являться частью общей системы формирования подрастающего поколения, а не самоцелью, как это происходит сегодня [5].

Таким образом, принимая во внимание все вышеизложенные факты, следует отметить, что изучение речевой культуры студентов высших учебных заведений – это одно из условий личного и профессионального успеха, а значит, процесс совершенствования культуры русского языка должен иметь первостепенное значение в общем образовательном процессе.

Современная речевая ситуация характеризуется смешением стилей, либерализацией правил и наличием большого количества заимствований, жаргонизмов, нецензурной лексики и прочих явлений. В этих условиях важно сформировать у молодежи чувство ответственности за родной язык и культуру, а также повысить интерес к изучению речевой культуры. Это можно сделать путем модернизации учебного процесса и введением элемента творчества, а также путем популяризации темы изучения языка на всех этапах становления и взросления человека.

Результативность развития речевой культуры должна проявиться в повышении интереса студентов к ее изучением и, как следствие, в повышении общего уровня грамотности молодежи. Нужно также способствовать развитию у студентов умения самостоятельно выражать мысли с учетом норм и правил русского языка; применять знания, полученные на занятиях, на практике выстраивания эффективной деловой коммуникаций на различных уровнях; уметь аргументированно доказывать собственную позицию и логически выражать мнение в лаконичной форме.

Формирование системы построения нравственного оценивания речевых конструкций и корректного, уважительного отношения к родному языку и культуре речи поможет предотвратить снижение ценности родного языка, которое наблюдается у общества, позволит сохранить многообразие русской речевой культуры, будет способствовать развитию гармоничного общества и воспитанию грамотных специалистов.

Библиографический список

1. Ксенофонтова А.Н. *Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе*. Оренбург: ОГПИ, 1996.
2. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Липецк: ЛГПИ-РЦИО, 2000.
3. Казарцева О.М. *Культура речевого общения: теория и практика обучения*. Москва, 2001.
4. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты*. Москва: Русский язык, 1987.
5. Мухаметзянова Г.В. *Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения*. Казань: Магариф, 2005.

References

1. Ksenofontova A.N. *Problema rechevoj deyatel'nosti v pedagogicheskom processe*. Orenburg: OGPI, 1996.
2. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie. Koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur*. Lipeck: LGPI-RCIO, 2000.
3. Kazarceva O.M. *Kul'tura rechevogo obscheniya: teoriya i praktika obucheniya*. Moskva, 2001.
4. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva: Russkij yazyk, 1987.
5. Muhametzyanova G.V. *Professional'noe obrazovanie: problemy kachestva i nauchno-metodicheskogo obespecheniya*. Kazan': Magarif, 2005.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 793.3: [377+378] (571.150) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-258-260

Burtseva G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: burtseva-1957@mail.ru*
Molyavko G.P., *Honored worker of the Russian Federation, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gpmmolyavko@gmail.com*
Savchenko M.V*., senior teacher, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: marypoti@mail.ru*

REVISITING LEARNING DANCE INNOVATIONS IN EDUCATIONAL SPACE OF THE ALTAI REGION. The article outlines some intermediate results of years-long (since 2017) research project "Art of Choreography in Educational System of Altai Krai" conducted by leading scholars and lecturers from Choreographic Faculty of the Altai State Institute of Culture (Barnaul, Altai Krai, Russia). The authors describe the key points of research program of the study ,which aimed at closing the lacunes in scientific knowledge about origins, current state and perspectives of development of dance art in Altai Krai. A close touch between execution of the project mentioned above and pursuing the main goals of the today's top-quality high choreographic education run in Altai Krai is traced. Also, the article gives the author's view on perspectives for harmonic integration of heritage left by dance art in Altai into training program "Choreographic Art" run in Altai State Institute of Culture.

Key words: **choreographic art in Altai region, initiators of chorographic art in Altai, classic dance (a genre), ballroom dance (a genre), folk dance (a genre), Altai State Institute of Culture, regional research project "Art of Choreography in Educational System of Altai Krai".**

Г.В. Бурцева*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: burtseva-1957@ mail.ru*
Г.П. Молявко, *доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: gpmmolyavko@gmail.com*
М.В. Савченко*, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: marypoti@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Изложены промежуточные результаты реализации многолетнего (с 2017 г.) научно-исследовательского проекта «Хореографическое искусство в образовательном пространстве Алтайского края», реализуемого силами ведущих педагогов-исследователей хореографического факультета Алтайского государственного института культуры (г. Барнаул Алтайского края, Россия). Охарактеризованы базовые концептуальные положения исследовательской программы проекта, инициированного с целью восполнения пробелов в области научного знания об истоках, современном состоянии и перспективах развития танцевального искусства алтайского региона; раскрыта связь результатов реализации упомянутого проекта с решением текущих задач организации качественного высшего хореографического образования в Алтайском крае. Представлен авторский взгляд на перспективы включения лучших образцов современного регионального танцевального искусства в образовательную программу направления подготовки «Хореографическое искусство» в Алтайском государственном институте культуры.

Ключевые слова: **хореографическое образование на Алтае, классический танец, бальный танец, народный танец, Алтайский государственный институт культуры.**

Актуальность статьи обусловлена необходимостью восполнения крупных пробелов в области научного знания об истоках, современном состоянии и перспективах развития регионального танцевального искусства, что является одной из ключевых задач эффективного развития современного хореографического образования в Алтайском крае.

Теоретическую базу для разработки проекта по изучению регионального искусства составили научные идеи о роли проектного обучения и проектной деятельности в плане информационной насыщенности образовательного процесса в вузе [1; 2]. Изученность конкретной проблемы отражена в исследованиях Г.В. Бурцевой, С.Н. Темлянцевой, С.И. Темлянцева, Н.И. Смоляниновой, Н.А. Герасимовой, Г.А. Папашвили, Г.П. Молявко и др. [3; 4; 5]. Целесообразность исследования заключена в необходимости поиска оптимального алгоритма действий, который позволит сфокусировать устойчивое внимание научно-исследовательских, педагогических сил и ведущих профессиональных хореографов региона на вопросах теоретического осмысления, практического освоения, сохранения, трансляции и популяризации уникальных региональных образов и традиций танцевальной культуры Алтайского края. Целевое назначение исследования в соответствии с его культурно-просветительной составляющей согласуется с важнейшими государственными задачами развития отечественной отрасли культуры: духовно-нравственное, эстетическое и художественное воспитание ювенальных групп и молодежной аудитории современной России посредством привлечения указанных социально-возрастных категорий к активному участию в индивидуальной и коллективной научной и творческой деятельности в области хореографического искусства.

Научная новизна исследования определяется научно-теоретическим обоснованием процесса интеграции научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности педагогического сообщества посредством предложенного алгоритма действий поэтапной реализации комплексной программы краеведческого характера, базирующейся на профессиональных стандартах в области народной художественной культуры и региональных особенностях развития профессионального хореографического образования.

Целью стала интеграция научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности участников хореографического сообщества алтайского региона в индивидуальной и коллективной научной и творческой работе по изучению и сценической популяризации лучших образцов профессионального и любительского танцевального искусства русского населения исторического и современного Алтая.

Задачи исследования состояли в генерации абсолютно нового исторического и теоретического знания об особенностях становления и развития хореографического искусства и образования на Алтае, обобщении, систематизации и научном осмыслении обширного устного (мемуарного), документального (рукописного, печатного, аудио- и видео-), иллюстративного, картографического и иного материала, имеющего отношение к исследовательской теме, который ранее не был предметом научного интереса со стороны отдельных учёных и исследователей танцевального искусства Алтайского края в соответствии с направлением основных компонентов цели: научно-исследовательского и культурно-просветительного.

Теоретическая и практическая значимость определяется предложенным алгоритмом действий, направленным на достижение результатов, во-первых, по формулировке нового научного знания (в частности, публикация сведений о малоизвестных основоположниках танцевальной культуры в регионе, характере творческой эволюции ведущих деятелей отрасли, об идейной преемственности разновременных хореографических коллективов одного жанра, о формировании танцевальных традиций и пр.); во-вторых, по совершенствованию качественных характеристик профессионального хореографического образования в Алтайском крае, укреплению конкурентоспособности и привлекательности учебных заведений творческой направленности на региональном рынке образовательных услуг в области хореографического искусства.

На теоретическом этапе исследования проблемы была определена необходимость интеграции научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности хореографического сообщества алтайского региона как фактора повышения качества хореографического образования. В процессе теоретического осмысления темы была выявлена возможность усовершенствования компетенций, приобретаемых будущими бакалаврами-хореографами, посредством ознакомления студенческой аудитории с авторами отдельных образцов хореографического искусства, историей их появления, с традициями танцевальной культуры, творческой преемственностью. На практическом этапе был разработан алгоритм действий и структура проектной деятельности по реализации поставленных целей и задач исследования для практикующих педагогов-хореографов, руководителей и сотрудников ряда ведущих учреждений культуры, образовательных организаций, профессиональных и любительских творческих коллективов Алтайского края.

Было расширено представление о профессиональной хореографической деятельности; установлено, что научно-исследовательская и культурно-просветительская функция педагога-хореографа интегрируется в проектной деятельности участников хореографического сообщества с учетом региональных особенностей развития танцевального искусства. На хореографическом факультете был разработан научный проект «Хореографическое искусство в образовательном пространстве Алтайского края». Определено совокупное время реализации проекта – 3 года (2018 – 2021).

В процессе реализации проекта изучали возможности интеграции научно-исследовательской и культурно-просветительской составляющей комплекс-

ной программы краеведческого характера в индивидуальной и коллективной деятельности практикующих хореографов, отдельных учёных, ювенальных групп и молодежной аудитории, входящей в образовательное хореографическое пространство региона. Предложенный алгоритм действий поэтапной подготовки, организации и проведения тематических «круглых столов» и культурно-просветительских мероприятий раскрыл возможности для генерации абсолютно нового исторического и теоретического знания об особенностях становления и развития хореографического искусства и образования на Алтае.

В рамках проекта была организована работа по реализации интеграции научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности хореографического сообщества региона в процессе поэтапного выполнения комплексной программы краеведческого характера. Была проведена серия культурно-просветительских мероприятий: выставка «Костюмы народов Алтайского края»; мастер-класс «Формы танцевального фольклора Алтайского края»; концерты ведущих коллективов Алтайского края в рамках хореографического конкурса «Образ».

Были разработаны и реализованы программы тематических круглых столов:

«Школа классического танца на Алтае» (29.05.2018 г.);

«Танцевальный фольклор Алтайского края» (29.10.2018 г.);

«Исторические аспекты развития бального танца на Алтае» (22.11.2018 г.);

«Современный танец на Алтае: история, проблемы и перспективы развития» (29.05.2019 г.).

Данные программы инициированы с целью коллективной дискуссии с участием деятелей танцевального искусства и хореографического образования прошлых лет, современных мастеров танца, руководителей и участников профессиональных и любительских хореографических коллективов Алтайского края, специалистов учреждений сферы культуры и образовательных организаций, специализирующихся в т.ч. на подготовке хореографических кадров для нашего региона.

В ходе работы круглых столов были получены следующие результаты.

1. Расширено представление о музейной работе в системе деятельности по сохранению и репрезентации объектов хореографического наследия Алтая.

2. Выявлены тенденции развития фольклорного движения в Алтайском крае.

3. Конкретизированы этапы развития любительского хореографического творчества в области многожанрового искусства танца в Барнауле.

4. Определены основные этапы развития профессионального искусства классического танца на Алтае (1960-е – 2000-е гг.).

5. Вскрыты истоки профессионального хореографического образования на Алтае.

6. Обобщены сведения по ключевым методам и методикам преподавания хореографических дисциплин в образовательных учреждениях Алтайского края.

7. Определена роль любительских коллективов Алтайского края в развитии региональной школы хореографического образования.

8. Установлена социальная значимость искусства бальной хореографии в регионе.

9. Раскрыты исторические предпосылки развития современного танца на Алтае.

10. Проанализированы первые опыты формирования репертуара на основе выразительных средств современного танца в любительских хореографических коллективах.

11. Обобщены промежуточные результаты реализации проекта, которые получили отражение в статьях тематическом выпуске «Танцевальное искусство и образование» научного ежеквартального журнала «Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств)» [5].

К изучению материалов, сбору и обработке данных по тематике круглых столов были привлечены более 100 фигурантов, ведущих специалистов из Рубцовска, Бийска, Заринска, Белокурихи, Павловска, Тальменки, Барнаула и других областей Алтайского края. Благодаря информации из выступлений докладчиков были получены исторические видеоматериалы о творчестве основоположников классического танца на Алтае (М.А. Зарайская, Н.З. Громов, Л.С. Силантьева, Л.А. Батанина и др.).

Были представлены уникальные документы по истории развития бального танца на Алтае: материалы статей о бальном танце 1924 года, афиша и видеоматериалы первого краевого конкурса, фотодокументы разных лет из архивов кафедры бальной хореографии и личных архивов участников мероприятия: Ерофеева Александра, Астаховой-Ларионовой Людмилы, Денисова Бориса и др.

Были изложены промежуточные итоги работы в области изучения и восстановления оригинальной смысловой составляющей традиционного обрядового и праздничного комплексов русского населения Алтая. Представлены результаты фольклорно-этнографических экспедиций участников лаборатории «Истоки» под руководством доцента кафедры хореографии АГИК Н.А. Герасимовой, которые позволили получить адекватное представление об облике традиционного русского праздника и обряда прошлого и корректно воспроизвести его в общем контексте трансляции культурного наследия Алтая. В ходе реализации проекта обобщение получила работа фольклорных коллективов Алтайского, Быстроистокского, Волчихинского, Ельцовского, Мамонтовского, Петропавловского, Романовского, Троицкого, Третьяковского, Чарышского, Усть-Пристанского районов Алтайского края, которые ведут активную поисковую деятельность по паспортизации образцов праздничного и обрядового фольклора региона.

В марте 2020 года состоялся круглый стол по теме «Русский танец на Алтае: традиции и современность» под руководством Г.П. Молявко и Н.П. Сингача. В результате собран фактический материал по развитию школы традиционных форм хореографии в регионе.

Организаторами проекта был проанализирован вопрос обеспечения исследования административным, кадровым, интеллектуальным ресурсами. Отмечено, что Алтайский государственный институт культуры, являясь главным региональным научно-методическим центром школы многожанрового хореографического искусства, наряду с Алтайским краевым колледжем культуры и искусств уже 45 лет формирует облик профессионального и любительского хореографического искусства Алтайского края и соседних с ним регионов. К реализации проекта «Хореографическое искусство в образовательном пространстве Алтайского края» были подключены руководители и сотрудники ряда ведущих учреждений культуры, профессиональных и любительских творческих коллективов столицы Алтайского края – города Барнаула, среди них: «Алтайский государственный театр музыкальной комедии», краевое государственное бюджетное учреждение «Государственный музей истории литературы и культуры Алтая по научной работе», «Алтайская краевая универсальная научная библиотека им. В.Я. Шишкова», АКО ООО «Российский фольклорный союз», ансамбль русского танца «Огоньки» им. Г. Полевого, Государственный молодежный ансамбль песни и танца «Алтай».

Теоретический и практический этапы исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Фигуранты заявленного проекта по исследованию хореографического искусства в образовательном пространстве Алтайского края реализуют в полной мере две взаимодополняющие деятельности: научно-исследовательскую и культурно-просветительскую, тем самым расширяют представление о профессиональной компетентности практикующих хореографов, целенаправленно повышают квалификацию в качестве активных научных работников.

2. Целенаправленные и спланированные действия участников проекта делают его пригодным к использованию в работе над коллективной монографией. Материалы круглых столов и культурно-просветительских мероприятий объективно становятся источниковой базой для написания отдельных разделов запланированной в рамках данного проекта монографии «Хореографическое искусство в образовательном пространстве Алтайского края». В текст книги войдут собранные в процессе реализации проекта документы и материалы из частных (личных) собраний, музейных коллекций, библиотечных фондов, архивных учреждений края (в частности, фотоматериалы, афиши, программы концертов и спектаклей, рукописи и документы, представляющие большую научно-исследовательскую и художественно-образовательную ценность). В издании будет изложена обзорная характеристика генезиса, истории развития и современного состояния танцевальных школ алтайского региона различной жанровой направленности, будут представлены справочные сведения биографического характера о персонах, внесших значительный вклад в развитие танцевального искусства и хореографического искусства Алтайского края. Хронологический диапазон охвата темы – с середины XX в. по настоящее время.

3. Интеграция научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности педагога-хореографа в рамках комплексной программы краеведческого характера показала, что в целом методы и приемы, используемые исследовательским коллективом для поиска информации и материалов, соответствуют характеру изучаемого объекта и не противоречат методическим рекомендациям, сформулированным отечественным научным сообществом для современных академических исследований в области хореографического искусства.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что программа проекта краеведческого характера в соответствии с её направленностью подчинена требованиям государственной политики в сфере культуры нашего региона. Опубликованные материалы исследования ввиду своей научной новизны и творческой оригинальности востребованы научно-педагогическими работниками современных учебных заведений творческой направленности, сотрудниками учреждений культуры и искусств Алтайского края. Перспектива исследования состоит в том, что выпускники Алтайского государственного института культуры, ныне возглавляющие ведущие хореографические ансамбли Алтайского края, получают возможность принимать участие в тематических концертных программах в рамках данного проекта, в работе «круглых столов» и научных лабораторий, выступать в качестве соавторов коллективной научной монографии «Хореографическое искусство в образовательном пространстве Алтайского края».

В процессе дальнейшей реализации проекта студенты региональных образовательных учреждений творческой направленности получают ценный практический опыт подготовки и осуществления крупномасштабного научного исследования по актуальной теме. Проект также укрепляет научно-творческие контакты между современными образовательными учреждениями художественной направленности, профессиональными танцевальными коллективами, ансамблями любительского хореографического творчества, ведущими учреждениями культуры и искусства Алтайского края.

Библиографический список

1. Дубровина О.С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся. *Проблемы и перспективы развития образования*. Пермь, 2012: 124 – 128.
2. Иванова Т.В. Проектная технология как средство организации самостоятельной работы студентов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2013; № 2: 51 – 54.
3. *Теория и практика исследования хореографического образования в Алтайском крае*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного института культуры, 2016.
4. *Теория и практика исследования хореографического образования в Алтайском крае*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного института культуры, 2017; Выпуск 2.
5. *Учёные записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств)*. Танцевальное искусство и образование. 2018; № 4.

References

1. Dubrovina O.S. Ispol'zovanie proektnyh tehnologij v formirovanii obschih i professional'nyh kompetencij obuchayuschihsya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*. Perm', 2012: 124 – 128.
2. Ivanova T.V. Proektnaya tehnologiya kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2013; № 2: 51 – 54.
3. *Teoriya i praktika issledovaniya horeograficheskogo obrazovaniya v Altajskom krae*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury, 2016.
4. *Teoriya i praktika issledovaniya horeograficheskogo obrazovaniya v Altajskom krae*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury, 2017; Vypusk 2.
5. *Uchenye zapiski (Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv)*. Tanceval'noe iskusstvo i obrazovanie. 2018; № 4.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-260-262

***Busurina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: kbusu@yandex.ru*
***Gorbenko V.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vdgorbenko@gmail.com*
***Kuraleva I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: 0307irena@gmail.com*

CONCEPT OF TEACHING FOREIGN ENGINEERING STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE. The article discusses the issue of the formation of communicative competence among foreign students. It substantiates the idea of two conceptual vectors in the development of modern methods of teaching Russian as a foreign language. The first vector is the increasing attention of methodologists to the study of communication spheres, in particular, academic and professional, and professional ones. The second vector is the use of authentic speech situations in teaching Russian to foreign students. Particular attention is paid to the description of the concept of a textbook intended for foreign engineering students with Russian language level close to B1. The textbook aims at developing communication skills in academic and professional, and professional spheres of communication. The authors conclude about the effectiveness of the described methodology for presenting academic and professional sphere, and professional sphere of communication on the material of authentic speech situations in the textbook.

Key words: **foreign students, academic and professional sphere of communication, professional sphere of communication, authentic speech situation, communicative competence, engineering profile, concept of textbook**

***Е.В. Бусурина**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: kbusu@yandex.ru*
***В.Д. Горбенко**, канд. филол. наук, доц., директор Центра русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: vdgorbenko@gmail.com*
***И.Р. Куралева**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: 0307irena@gmail.com*

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Статья посвящена вопросу формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся. Обосновывается идея о наличии двух концептуальных векторов в развитии современной методики преподавания русского языка как иностранного: повышение внимания методистов к изучению сфер общения, в частности учебной-профессиональной и профессиональной, и к использованию аутентичных речевых ситуаций при обучении иностранных студентов русскому языку. Особое внимание уделено описанию концепции учебного пособия, предназначенного для иностранных студентов-инженеров, уровень владения русским языком которых приближен к В1, и нацеленного на формирование коммуникативных навыков в учебно-профессиональной и профессиональной сферах общения. Авторы делают вывод об эффективности описанной методики представления учебно-профессиональной и профессиональной сфер общения на материале аутентичных речевых ситуаций в учебном пособии.

Ключевые слова: **иностранные студенты, учебно-профессиональная и профессиональная сферы общения, аутентичная речевая ситуация, коммуникативная компетенция, инженерный профиль, концепция учебного пособия.**

Одной из важнейших проблем в методике преподавания русского языка как иностранного является изучение сфер общения. К этому вопросу специалисты обратились еще в 70-х годах прошлого века. Наибольшее внимание исследователей было обращено на социально-бытовую, социально-культурную и учебно-научную сферы общения. Следует отметить, что в течение последнего десятилетия четко обозначились два концептуальных методических вектора. Во-первых, методисты, обращая внимание на специфику различных сфер общения, актуальных для учащихся высших учебных заведений, все чаще говорят о необходимости формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов не только в учебно-научной, но и в учебно-профессиональной, а также профессиональной сферах общения. Во-вторых, многие специалисты считают необходимым строить учебный процесс на основе аутентичных речевых ситуаций.

Так, в статье, посвященной исследованию сфер русскоязычного общения иностранных студентов нефилологических специальностей, авторы отмечают наличие зависимости между сферами общения и коммуникативными потребностями учащихся [1]. В работе Бусуриной Е.В., Горбенко В.Д. [2] разграничиваются понятия «учебно-научная сфера общения», «учебно-профессиональная сфера общения», «профессиональная сфера общения» и предлагается система работы, нацеленная на формирование коммуникативных навыков в ситуациях общения, которые можно отнести к аутентичным профессиональным ситуациям, для студентов инженерного профиля. Специфика представления обозначенных сфер общения, актуальных для студентов-экономистов, описана в работе Клобуковой Л.П., Нестерской Л.А., Норейко Л.Н. [3]. Е.С. Антипина и О.В. Сапожникова посвящают свое исследование описанию проблемы формирования профессиональной культуры будущих иностранных журналистов [4]. Таким образом, можно говорить о высокой степени актуальности тематики, связанной с изучением учебно-профессиональной и профессиональной сфер русскоязычного общения студентов-иностранцев.

Все больше специалистов по преподаванию русского языка инофонам также отмечают необходимость введения в учебный процесс аутентичных речевых ситуаций, что существенным образом способствует повышению уровня корреляции содержания учебной деятельности и содержания реальной профессиональной коммуникации [5; 6].

Обозначенные выше актуальные методические концепции обусловили необходимость создания средства обучения, соответствующего современным методическим требованиям. Цель данной статьи – описать концепцию учебного пособия, предназначенного для иностранных студентов-инженеров, уровень владения русским языком которых приближен к В1, нацеленного на формирование коммуникативных навыков в учебно-профессиональной и профессиональной сферах общения.

Ключевые задачи описываемого учебного пособия включают формирование речевых навыков и умений одновременно в учебно-профессиональной коммуникации и будущей профессиональной деятельности. В связи с этим пособие включает ряд аутентичных коммуникативных задач, возникающих не только в учебном процессе, но и в ходе реальной профессиональной работы в сфере современных инженерных технологий.

Материалы пособия строятся на основе принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности организованы на одном тематическом материале, относящемся к учебно-профессиональной и профессиональной областям.

Пособие включает 14 уроков, охватывающих 7 профессиональных тем:

1. Космические технологии (телематика, космическая навигация).
2. Лазерные технологии (технология лазерного выращивания, технология гибридной лазерно-дуговой сварки).
3. Компьютерные технологии (компьютерный инжиниринг).
4. Цифровые технологии (3D-музей, мастерская цифрового производства).
5. Современные материалы (инновационные материалы, бетон).
6. Современные технические устройства (коптеры, биопротезы, электрический самокат).
7. Физические опыты (трубка Рубенса).

Темы и уроки учебного пособия построены на аутентичных текстах различных жанров, а также на цикле видеофильмов «Поколение 3.14», название которого является метафорическим обозначением молодых ученых. Видеофильмы длительностью не более 3 минут представляют инновационные инженерные научные разработки и рассказывают об их применении. Указанная продолжительность обучающего видео представляется наиболее оптимальной и методически целесообразной, поскольку отвечает требованиям реализации принципа посильности в процессе развития навыков и умений аудирования.

Актуальность материалов пособия обусловлена необходимостью комплексного обучения говорению, аудированию, чтению и письму в сфере учебно-профессиональной инженерной коммуникации. Новизна пособия заключается в последовательном обращении к разным видам речевой деятельности с последующим выходом в профессиональную коммуникацию: каждый урок завершается решением определенной неязыковой профессиональной задачи.

Материалы текстотеки учебного пособия принадлежат различным жанрам актуальной учебно-профессиональной и профессиональной коммуникации, например: фрагмент учебника по специальности, информационное письмо профессиональной инженерной выставки, фрагмент профессионального сайта, научной статьи, описание магистерской программы, страница в социальной сети центра инновационного творчества и т.д. Особое внимание авторы пособия уделяли аутентичности текстов, вплоть до использования скриншотов специализированных сайтов. В пособии предлагаются задания на различные виды чтения. Тексты сопровождаются системой упражнений на формирование навыков чтения, которая традиционно включает предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы.

Целью предтекстовых заданий является актуализация фоновых знаний, а также снятие лексико-грамматических трудностей посредством выполнения таких заданий, как соотнесение слов / словосочетаний и иллюстраций, составление синонимичных и антонимичных пар, определение сочетаемости лексических единиц, отработка грамматических явлений, а также заданий на развитие словообразовательного компонента языковой компетенции. В рамках предтекстовых заданий также предлагаются не представленные в других пособиях так называемые «инженерные скороговорки», построенные на профессиональном языковом материале и направленные на снятие трудностей, которые возникают у иностранных студентов при произнесении ряда профессиональных терминов и словосочетаний с близким звучанием. Данное упражнение не только улучшает произношение таких слов, но и помогает различать их в потоке звучащей речи. К тому же задание подобного типа можно отнести к элементам геймификации, что позволяет во время занятия в игровой форме снять накопившиеся усталость и напряжение и повысить мотивацию учащихся.

В целях реализации принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности каждый урок пособия содержит материалы для работы над формированием и совершенствованием навыков аудирования, поскольку, как показывает практика, иностранные студенты испытывают большие трудности при общении из-за недостаточного уровня сформированности именно аудитивной компетенции [7]. Используются аутентичные видеофрагменты, тематически связанные с прочитанным в первой части каждого урока текстом и посвященные той или иной инновации в области инженерных наук, которую представляют профильные специалисты: студенты, аспиранты, преподаватели вузов, сотрудники лабораторий и т.п. Видеофрагменты сопровождаются в пособии системой заданий, целью которых является формирование аудитивных навыков. Такие навыки особенно актуальны при подготовке иностранных студентов к освоению программ российских вузов: умение понимать на слух учебно-профессиональные тексты является одним из первейших навыков для будущих студентов. Предтекстовые задания к аудиоматериалам схожи с заданиями, описанными для работы с печатным текстом. Притекстовые задания строятся по следующей схеме: установка на вычленение и понимание общефактической информации во время первого ознакомления с видеоматериалом – установка на вычленение и понимание детальной информации при повторном просмотре видео. Послетекстовые задания предполагают развитие коммуникативных навыков в формате полилога, диалога и монолога в рамках аутентичных речевых ситуаций, связанных с тематикой прочитанного текста и просмотренного видеосюжета. Интересными представляются задания, направленные на развитие навыка сравнения и сопоставления с точки зрения дублирования или дополнения информации, вычлененной в процессе чтения текста и в процессе просмотра видео.

Использование аутентичных видеоматериалов способствует адекватному формированию речевых навыков и отвечает принципам коммуникативности в обучении иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному. Тематическая принадлежность тщательно отобранных видеоматериалов отражает многообразие различных направлений современных инженерных исследований (например, разработка аддитивных технологий, создание бионического протеза, изучение возможностей телематического управления объектами и др.), что, несомненно, способствует повышению мотивационного фактора при работе с описываемым учебным пособием.

Подача учебного материала каждого урока организована с учетом перехода от работы над рецептивными навыками и умениями учащихся к репродуктивным, а далее – к продуктивной речевой деятельности в рамках профессионального общения. Уроки завершаются заданиями, направленными на формирование навыков говорения в профессиональной сфере общения: предлагается ролевое участие в аутентичных ситуациях профессиональной коммуникации. Такие задания направлены на развитие как монологической, так и диалогической устной речи (презентация технологии на выставке, производственное совещание по вопросу перехода на новое оборудование, телефонный разговор представителя строительной компании и технолога компании-производителя композиционных материалов и др.). Система заданий включает речевые модели начала и конца коммуникативной ситуации, которые создают так называемый «рамочный каркас» высказываний учащихся и тем самым облегчают им вход в коммуникацию и её завершение.

Успешная учебно-профессиональная и профессиональная коммуникация возможна при определенном уровне языковой компетенции. В данном пособии предлагается работа с лексическим и грамматическим материалом, характерным для соответствующих сфер общения. Важной особенностью материалов уроков является то, что они содержат спонтанные высказывания академического и/или профессионального характера, которые отличаются от письменных текстов учебно-профессиональной и профессиональной тематики и оказываются приближенными к устной научной или профессиональной речи, то есть к лекциям, сообщениям на семинарах, профессиональным презентациям и т.п. Спонтанная академическая и профессиональная речь, восприятие и понимание которой можно отнести к базовым коммуникативным потребностям иностранных студентов, содержит одновременно особенности научного и разговорного стилей, что создает дополнительные трудности при её восприятии.

Работа с материалами пособия способствует формированию широкой предметной компетенции учащихся инженерного профиля. Характерной особенностью всех материалов является отношение к инновационному сегменту российской науки. Пособие предназначено для иностранных студентов, уже обучающихся в российских вузах или готовящихся к обучению в вузах на русском языке. Таким образом, помимо учебных задач пособие решает важный вопрос профориентации иностранных студентов, показывая перспективность высшего образования по таким направлениям, как «Машиностроение», «Компьютерные технологии», «Строительство», «Биотехнологии», «Лазерные технологии». Материалы пособия показывают успешность молодых специалистов и учёных, тем самым мотивируя иностранных студентов к продолжению обучения в вузах Российской Федерации, формируя положительный образ российской науки и учёного, а также стимулируя научную активность иностранных студентов.

Представленное пособие также может быть использовано для занятий с иностранными студентами-филологами в рамках курсов, направленных на овладение русским языком в сфере профессиональной инженерной коммуникации. Такие курсы будут полезны также и для будущих переводчиков.

Апробация пособия показала эффективность представленной методики, что говорит о перспективности развития методического направления, связанного с вопросами обучения иностранных учащихся учебно-профессиональному и профессиональному общению на материале аутентичных речевых ситуаций. Дальнейшее развитие обозначенной тематики состоит в выявлении наиболее полного перечня аутентичных коммуникативных ситуаций, актуальных для различных видов дискурса: инженерного, экономического, гуманитарного, военного, что позволит максимально приблизить содержание учебной деятельности к содержанию реальной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Звездина А.О., Минина Д.А., Московкин Л.В. Сферы русскоязычного общения иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах России. *Мир русского слова*. 2017; № 4: 100 – 105.
2. Бусурина Е.В., Горбенко В.Д. Актуализация сфер общения в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2020; № 2: 66 – 76.
3. Клобукова Л.П., Нестерская Л.А., Норейко Л.Н. Специфика представления учебно-научной и профессиональной сфер общения в учебном пособии «Готовимся к профессиональной деятельности». *Динамика языковых и культурных процессов в современной России:* материалы III Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2012; Т. 2: 233 – 238.
4. Антипина Е.С., Сапожникова О.В. Проблема формирования профессиональной культуры иностранных студентов-журналистов. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2017; Т. 6, № 2: 179 – 188.
5. Голубева А.В. Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ. *Мир русского слова*. 2015; № 4: 94 – 100.
6. Нестерова Н.Г. Роль аутентичных радиотекстов в диалоге культур. *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2014; № 4: 73 – 86.
7. Бусурина Е.В., Куралёва И.Р. Профессионально ориентированное аудирование в программе довузовской подготовки иностранных студентов. *Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность:* сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: 2 ч. Москва: РУДН, 2017; Ч. 1: 107 – 110.

References

1. Zvezdina A.O., Minina D.A., Moskovkin L.V. Sfery russkoyazychnogo obscheniya inostrannyh studentov-nefilologov, obuchayuschihsya v vuzah Rossii. *Mir russkogo slova*. 2017; № 4: 100 – 105.
2. Busurina E.V., Gorbenko V.D. Aktualizaciya sfer obscheniya v professional'no orientirovannom obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2020; № 2: 66 – 76.
3. Klobukova L.P., Nesterskaya L.A., Norejko L.N. Specifika predstavleniya uchebno-nauchnoj i professional'noj sfer obscheniya v uchebnom posobii «Gotovimsya k professional'noj deyatel'nosti». *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii:* materialy III Kongressa ROPRYaL. Sankt-Peterburg, 2012; T. 2: 233 – 238.
4. Antipina E.S., Sapozhnikova O.V. Problema formirovaniya professional'noj kul'tury inostrannyh studentov-zhurnalistov. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2017; T. 6, № 2: 179 – 188.
5. Golubeva A.V. Autentichnye rechevye situacii kak osnova dlya kommunikativnogo prepodavaniya RKI. *Mir russkogo slova*. 2015; № 4: 94 – 100.
6. Nesterova N.G. Rol' autentichnyh radiotekstov v dialoge kul'tur. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2014; № 4: 73 – 86.
7. Busurina E.V., Kuraleva I.R. Professional'no orientirovannoe audirovanie v programme dovuzovskoj podgotovki inostrannyh studentov. *Dovuzovskij `etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost':* sbornik statej I Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov: 2 ch. Moskva: RUDN, 2017; Ch. 1: 107 – 110.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 316.61 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-262-265

Byrylova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kaplja1010@mail.ru*

Spitsyna T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: tana_24@mail.ru*

FORMATION OF A SOCIAL SECURITY CULTURE FOR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article presents a problem of forming a culture of social security as an important component of the organization of an individual's activity, considered in the system of social norms, beliefs, values that ensure the preservation of his health, life and the integrity of the surrounding world. The authors analyzed the essential characteristics of the concepts of "culture", "social security"; the stages, directions, methodological principles of the formation of a culture of social security are highlighted. The paper presents the results of a questionnaire survey among bachelors on the topic of research, analyzes their ideas about the level of social security in society, the main threats of a social nature and the regularity of the manifestation of dangerous situations of a social nature. The article defines the groups of knowledge in the content of academic disciplines, which are the basis for the formation of a culture of social security among bachelors of the Faculty of Life Safety at a pedagogical university.

Key words: **social security, bachelor of life safety, culture of social security, formation of a culture of social security.**

Е.А. Бырылова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kaplja1010@mail.ru*

Т.А. Спицына, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tana_24@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлена проблема формирования культуры социальной безопасности как важная составляющая организации деятельности личности, рассматриваемая в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение ее здоровья, жизни и целостности окружающего мира. Авторами проанализированы сущностные характеристики понятия «культура», «социальная безопасность»; выделены этапы, направления, методические принципы формирования культуры социальной безопасности. В работе представлены результаты проведенного анкетирования среди бакалавров по теме исследования, проанализированы их представления об уровне социальной безопасности в обществе, основных угрозах социального характера и регулярности проявления опасных ситуаций социального характера. В статье определены группы знаний в содержании учебных дисциплин, находящиеся в основе формирования культуры социальной безопасности у бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности педагогического университета.

Ключевые слова: **социальная безопасность, бакалавр безопасности жизнедеятельности, культура социальной безопасности, формирование культуры социальной безопасности.**

В настоящее время вопросы социальной безопасности приобретают особую актуальность. Обусловлено это тем, что в связи с повышением доступа к информационным ресурсам, которые в большинстве случаев способствуют не только значительному облегчению жизни граждан, но и могут нанести моральный и психологический ущерб, значительно снижается уровень общей культуры и поведения населения. Развитие систем коммуникаций, отвечающих не только за передачу информации и взаимодействие людей, но и создающих возможность манипулятивного воздействия на человека, даёт основание установления норм безопасного поведения, способствующих сводить к минимуму возможность возникновения опасных ситуаций социального характера и максимально легкому выходу из них.

Установка на социально адекватное поведение у человека должна формироваться непрерывно в процессе развития личности, начиная с раннего детства. Ребёнок в процессе своего развития овладевает умениями и навыками, основанными на знаниях, приобретаемыми в семье, обществе, в котором растёт, развивается, проходит обучение. Эти навыки базируются на знаниях личностно-ценностных норм и направлены на повышение уровня готовности человека предвидеть опасную ситуацию социального характера и выйти из неё. Следова-

тельно, помимо знаний необходимо развивать в человеке умения безопасного поведения, которые будут способствовать формированию навыков защиты от различных угроз социального характера.

Научная литература включает большое количество формулировок термина «культура». По мнению Игошева Б.М., под культурой безопасности общества следует понимать «совокупность элементов культуры, способствующих совершенствованию и реализации потенциальных возможностей общества в защите человека, общества и природы от факторов риска» [1]. Губанов В.М. формулирует понятие социальной безопасности как состояние защищённости жизненно важных интересов социума (личности, общества, государства) в социальной среде [2]. Применительно к термину «формирование» можно отметить следующие формулировки этого понятия. В Оксфордском толковом словаре по психологии термин «формирование» трактуется как «постепенное создание оперантного поведения посредством подкрепления последовательных шагов, приближающихся к желаемому результату» [3].

Культура формируется в процессе жизнедеятельности. Человек овладевает культурой в социуме, знакомится с общественными нормами и порядками для того, чтобы чётко определять границу между «нормальным» типом поведения и отклоняющимся от нормы. Формирование культуры социальной безопасности – это долгий и непрерывный процесс, который начинает формироваться с самого рождения и продолжается на протяжении всей жизни, является частью культуры безопасности жизнедеятельности человека в целом. Изучение культуры социальной безопасности позволяет выявить сущностные характеристики, а также педагогические возможности развития личности, социальной группы в контексте отношения к вопросам обеспечения безопасной жизни и различными видами деятельности с целью снижения уровня опасности. Проблема формирования культуры социальной безопасности получила наибольшую актуальность с весны 2020 года, когда в результате объявленной пандемии коронавирусной инфекции все образовательные учреждения были вынуждены быстро перейти в дистанционный формат работы. Данные меры были связаны с нарушением норм поведения в социуме, установленных Роспотребнадзором. Выявлена прямая зависимость введения ограничительных мер в жизнедеятельности человека от его поведения. Изучение проблемы формирования культуры социальной безопасности позволило опираться на представления учащейся молодёжи о безопасности в нашем обществе, путях и возможностях решения проблем, связанных с ней.

С этой целью нами было проведено анкетирование студентов факультета безопасности жизнедеятельности педагогического университета имени А.И. Герцена. За основу мы взяли анкеты, составленные П.А. Кисляковым [4] и адаптировали их к нашему исследованию. Анализ ответов показал, что только 25% респондентов хорошо оценивают уровень социальной безопасности в социуме, в то время как 60% оценили его удовлетворительно. Необходимо ответить, что 15% бакалавров определили уровень безопасности в социуме как «неудовлетворительный». Большинство студентов первого курса (85%) полагают, что безопасность человека в окружающей их социальной среде в основном зависит от самого человека; 10% отвели «работе правоохранительных органов» и 5% отметили в качестве основного ответа «окружающая социальная среда». Следующий вопрос анкеты позволил сделать вывод, что многие бакалавры уделяют внимание проблеме обеспечения личной безопасности (72,5%), а 27,5% дали противоположенный ответ. В качестве основного проявления заботы о собственной безопасности практически все участники анкетирования выделили «бдительность по отношению к происходящему вокруг» (97,5%). При этом 95% студентов, принявших участие в анкетировании, соблюдают правила личной безопасности, а 87,4% опрошенных только изучают эти правила.

Результаты ответов бакалавров на вопрос анкеты «Назовите основные угрозы социального характера» распределились следующим образом: наиболее опасными угрозами социального характера учащиеся считают наркоманию (100%), ВИЧ/СПИД (100%), вооруженные конфликты (92,5%), терроризм (8 5%), низкий уровень жизни, в том числе из-за неблагоприятной экологической обстановки (82,5%). Среди других угроз социальной безопасности студенты назвали безработицу (75%); утрату самобытности, культурных ценностей (52,5%); алкоголизм (45%); национализм (25%) и др. Важно отметить желание большинства опрошенных бакалавров решать проблемы социальной безопасности в городе-мегаполисе путем формирования личностных качеств, способствующих снижению риска негативного воздействия разнообразных угроз социального характера, в частности культуры социальной безопасности у школьников и студентов.

Следующий вопрос анкеты был направлен на определение регулярности проявления опасных ситуаций в повседневной жизни. Из результатов проведенного анкетирования можно констатировать, что чаще всего (более одного раза в неделю) студенты попадали в следующие опасные ситуации социального характера: хулиганство (47%), появление рядом пьяного, неопрятного человека, нищих (80%), бытовые конфликты (62,5%). Довольно редко (один – два раза в год) студенты чрезмерно употребляли алкоголь (17,5%), подвергались ограблению, вымогательству (10%), вступали в конфликты в образовательном учреждении с учителями (30%), сталкивались с агрессивными действиями представителей неформальных молодежных группировок (30%), некоторым опрошенным или их друзьям предлагались наркотики (22,5%). Никто из опрошенных студентов не узнавал, что кто-то из их знакомых заразился ВИЧ (100%), большинство бакалавров никогда не замечали возле себя сектантов или вербовщиков (91%), 70% опрошенных ответили, что не попадали под агрессивные действия представителей неформальных молодежных группировок.

Полученные в результате анкетирования данные подтвердили необходимость реализации системного, поэтапного процесса формирования у студентов культуры социальной безопасности, основанного на следующих положениях:

– культура социальной безопасности представляет собой часть общей культуры человека, функционирующей исключительно с целью обеспечения безопасности личности в социуме;

– социум может представлять собой источник разнообразных проблем социального характера в связи с разнородностью находящихся в нем людей (по культурному и ментальному признакам, системе взглядов, принципов, установок и т.д.);

– учащиеся начальных курсов **–** это, как правило, категория молодежи, находящаяся на стадии активного познания мира и окружающего их социума,

Таблица 1

Содержание учебного материала, направленное на формирование культуры социальной безопасности у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности

Группы знаний	Дисциплины	Примеры дидактических единиц
Знания об основах защиты общества от различных угроз	«Безопасность жизнедеятельности», «Культура безопасности человека»	Признаки угроз социального характера, криминальные риски в городской среде, меры предосторожности, планы пожарной эвакуации, сигналы оповещение населения при чрезвычайной ситуации
Знания о поражающих факторах, чрезвычайных ситуациях социального характера	«Безопасность жизнедеятельности», «Культура безопасности человека»	Современные средства защиты, поражающие факторы чрезвычайных ситуаций социального характера; психоэмоциональное воздействие
Знания о безопасном поведении в социуме	«Безопасность жизнедеятельности», «Культура безопасности человека»	Правила поведения в условиях распространения особо опасной инфекции в общественном транспорте, правила поведения при нахождении в толпе, во время массовых мероприятий, виды деструктивного поведения, меры предупреждения виктимного поведения, криминальные опасности
Знания о концептуальных основах экологической безопасности	«Основы экологической безопасности»	Основные источники загрязнения окружающей среды; экологические проблемы, их классификация; экологические факторы, отрицательно влияющие на окружающую среду, состояние здоровье человека и их социальные последствия; виды ответственности за экологические правонарушения
Знания об организации и проведении профилактической работы с обучающимися	«Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)», «Организация и методика массовой работы в области безопасности жизнедеятельности»	Структура, содержание и организация спортивно-оздоровительной и учебно-тренировочной массовой работы с обучающимися; структура, содержание и организация профилактики аддиктивного поведения, методы и формы профилактической работы со школьниками
Знания по организации безопасной и здоровой среды образовательного учреждения	«Экологическая безопасность образовательного учреждения», «Культура безопасности человека»	Компоненты среды образовательного учреждения; экологические факторы среды образовательного учреждения; правовые основы безопасности образовательного учреждения; образ жизни

Таблица 2

Тематическое планирование мероприятий, находящихся в основе формирования культуры социальной безопасности у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности

№	Мероприятие (название)	Форма проведения	Технические и цифровые решения	Предполагаемый результат
1.	Правила поведения в криминогенных ситуациях	Ролевая игра с элементами тренинга	Компьютер, проектор. Комплект ЦОР*, отвечающих цели и задачам конкретного мероприятия	Осознание необходимости соблюдения правил индивидуального и коллективного безопасного поведения; умение правильно оценить окружающую обстановку и свои возможности по выходу из неё; овладение приемами предупреждения конфликтных и опасных ситуаций криминогенного характера и правильного поведения в описанных ситуациях
2.	Правила безопасного поведения в условиях чрезвычайной ситуации, вызванной распространением особо опасной инфекции.	Практическое занятие по отработке действий в случае ЧС социального характера с элементами игры	Компьютер, проектор, видеоматериалы на тему «ЧС социального характера» коронавирусная инфекция	Осознание необходимости соблюдения правил индивидуального и коллективного безопасного поведения; умение правильно оценивать окружающую обстановку и выбирать тактику действий в соответствии со сложившейся ситуацией; умение принимать рациональные решения в определенной опасной ситуации для снижения уровня конфликтности, уменьшения последствий с учетом реально складывающейся ситуации
3.	Правила использования средств индивидуальной защиты	Тренировка надевания средств индивидуальной защиты и защитного костюма	Противогаз, респиратор, защитный костюм, секундомер Комплект ЦОР, отвечающих цели и задачам конкретного мероприятия	Осознание значимости соблюдения правил личной безопасности; умение оценивать правильность выполнения действий; овладение практическими навыками и умениями использования средств индивидуальной защиты
4.	Правила поведения при террористических актах	Беседа с демонстрацией видеоматериалов	Компьютер, проектор, видеоматериалы. Комплект ЦОР, отвечающих цели и задачам конкретного мероприятия	Осознание значимости соблюдения правил личной и коллективной безопасности; формировать умения обобщать полученные знания, делать выводы, предвидеть опасные ситуации; способствовать формированию антиэкстремистской и антитеррористической личностной позиции, выработка навыков поведения при террористической угрозе
5.	Профилактика инфекционных заболеваний	Проблемно-ценностная дискуссия	Компьютер, проектор. Комплект ЦОР, отвечающих цели и задачам конкретного мероприятия	Осознание здоровья как главной ценности; умение строить логические рассуждения, устанавливать причинно-следственные связи; отработка навыков профилактики опасных инфекций, которые необходимо использовать в повседневной жизни

* **–** цифровой образовательный ресурс

а их стремление самоутвердиться в обществе довольно часто приводит к негативным последствиям, и они могут стать объектом манипулирования со стороны антиобщественных и преступных организаций;

– одной из основных причин угроз и опасностей социального характера является агрессивный тип сознания современного человека, который может проявляться в попытках информационного воздействия чуждых нашей ментальности идеалов и взглядов экстремистской идеологии на молодежь с целью изменения их сознания и истинной картины мира.

С целью достижения результата по формированию культуры социальной безопасности необходимо выделить методические особенности данного процесса. Прежде всего, мы определили этапы формирования культуры социальной безопасности:

– аналитический этап, включающий мотивацию обучающихся к теоретическим знаниям предметно-профильных дисциплин; ознакомление студентов с учебным материалом предметно-профильных дисциплин; выявление проблемных вопросов, представленных в содержании учебного материала;

– процессуальный этап, включающий воспроизведение имеющихся междисциплинарных знаний для решения практико-ориентированных заданий при организации культурно-ориентированной деятельности; проектирование и обоснование вариантов решений практико-ориентированных заданий;

– поисковый этап, включающий самостоятельное выполнение практико-ориентированных заданий; обобщение и систематизацию междисциплинарных знаний; формулирование выводов.

Формирование культуры социальной безопасности должно опираться на дидактические принципы, адаптированные в соответствии со спецификой нашего исследования. Среди основных принципов мы выделили следующие: культуросообразности, информационной безопасности, доступности, проблемности, креативности, развивающего обучения, систематичности, связи теории с практикой обучения и другие [6]. Рассмотрим некоторые из них:

– принцип культуросообразности предполагает учет национально-культурных особенностей, находящихся в социуме людей, так как поведение в обществе часто обусловлено принадлежностью к различным национально-культурным группам, религиозным принадлежностям, что особенно актуально для современного социума;

– принцип информационной безопасности подразумевает тщательный анализ и отбор содержания учебного материала по вопросам социальной безопасности с целью исключения нанесения морального ущерба, вреда обучающемуся;

– принцип доступности в процессе формирования культуры социальной безопасности предполагает использование на аудиторных и внеаудиторных занятиях учебных материалов, соответствующих возрасту, психическому и нравственному развитию обучаемых.

В учебном плане подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в РГПУ имени А.И. Герцена на кафедрах социальной безопасности и методики обучения безопасности жизнедеятельности факультета безопасности жизнедеятельности разработаны и реализуются различные дисциплины, содержание учебного материала которых позволяет приобретать бакалаврам знания, являющиеся основой формирования культуры социальной безопасности (табл. 1).

В процессе исследования нами были определены условия, влияющие на эффективность формирования культуры социальной безопасности у обучаемых: определение общих групп (междисциплинарных) знаний в различных предметно-профильных дисциплинах; преемственность групп знаний в процессе изучения различных дисциплин предметно-профильной подготовки; использование практико-ориентированных мероприятий при организации культурно-ориентированной деятельности обучаемых (табл. 2).

Формирование культуры социальной безопасности должно носить системный, междисциплинарный характер по следующим направлениям: систематизация учебного материала предметно-профильных дисциплин и его распределение для аудиторной и внеаудиторной работы; конструирование заданий для самостоятельной работы обучаемых с учетом интеграции предметно-профильных дисциплин; организация культурно-ориентированной исследовательской деятельности студентов, направленной на изучение, осмысление и сохранение культуры как феномена, в том числе и одно из ее направлений – культуры социальной безопасности.

Особую роль в этом играют мероприятия по разработке и реализации государственной политики в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, обучения разных возрастных групп населения теоретическим основам безопасности жизнедеятельности и развития умений и навыков, способствующих формированию культуры социальной безопасности.

Библиографический список

1. *Формирование единого образовательного пространства культуры безопасности в России*: монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2009.
2. *Социальные опасности и защита от них:* учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Академия, 2012.
3. *Оксфордский толковый словарь по психологии.* 2002. Available at: Vocabulary.ru
4. Кисляков П.А. *Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодёжи*. Москва: Логос, 2011.
5. Бырылова Е.А., Спицына Т.А. Организационно-методические аспекты подготовки бакалавров образования в области профилактики экстремизма и защиты культурного наследия. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; Выпуск 6 (73): 193 **–** 195.

References

1. *Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva kul'tury bezopasnosti v Rossii*: monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2009.
2. *Social'nye opasnosti i zaschita ot nih:* uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2012.
3. *Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii.* 2002. Available at: Vocabulary.ru
4. Kislyakov P.A. *Social'naya bezopasnost' i zdorov'esberezhenie uchaschejsya molodezhi*. Moskva: Logos, 2011.
5. Byrylova E.A., Spicyna T.A. Organizacionno-metodicheskie aspekty podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti profilaktiki `ekstremizma i zaschity kul'turnogo naslediya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; Vypusk 6 (73): 193 – 195.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-265-267

Gridneva S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*

ASSESSMENT OF STUDENTS' HIGH SCHOOL READINESS LEVEL. The article deals with the research of students' high school readiness. The rational is provided for by the author. The analysis of the previous research is conducted. As a part of the study, the components of students' high school readiness are found. These are learning motivation, self-management, communicative skills, academic success skills and students' professional direction. Assessment methodology to define students' high school readiness level on every revealed component is developed and tested. The article presents the results of survey carried out among first-year students of Linguistics at Yugra State University. The obtained results indicate the need for further methodological development on students' high school readiness education both in the learning process and in the course of students' individual work with an academic adviser.

Key words: **high school readiness, learning motivation, self-management, communicative skills, academic success skills, students' professional direction.**

С.В. Гриднева*, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Данная статья представляет результаты исследования по определению уровня готовности студентов к обучению в вузе. Автором обосновывается актуальность данных изысканий, проводится анализ изученности проблемы. В ходе исследования были выявлены следующие компоненты готовности к обучению в вузе: мотивация к обучению, самоорганизация, коммуникативные навыки, академическая успешность, профессиональная направленность студентов. Автором была разработана и опробована методика определения уровня готовности студентов к обучению по каждому из выделенных компонентов. В статье представлены результаты проведенного анкетирования среди студентов первого курса направления «Лингвистика» Югорского государственного университета. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейших методологических разработок по развитию компонентов готовности к обучению как в ходе учебного процесса, так и при индивидуальной кураторской работе со студентами.

Ключевые слова: **готовность к обучению в вузе, мотивация к обучению, самоорганизация, коммуникативные навыки, академическая успешность, профессиональная направленность.**

Высшие учебные заведения крайне заинтересованы в качестве подготовки будущих профессионалов. Этого же ждет от системы высшего образования государство и общество. Именно поэтому поиск путей совершенствования процесса обучения в вузе ведется постоянно. В настоящее время наметилась тенденция индивидуализации процесса обучения в вузе. На протяжении нескольких лет нами проводилось исследование по формированию профессиональной направленности студентов при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе [1]. В процессе нашей работы мы пришли к выводу, что профессиональная направленность личности студента, являясь основополагающей, неотъемлемой составляющей успешного обучения в вузе, все же остается лишь одним из компонентов, определяющих высокий уровень подготовки и развития студентов. На наш взгляд, общим понятием, определяющим данный процесс, является готовность студентов к обучению в вузе. Именно измерение и учет уровня готовности к обучению позволяет индивидуализировать учебный процесс в высшей школе. Цель нашего исследования – уточнить понятие готовности к обучению в вузе, определить его компоненты и уровни, разработать методику определения степени готовности студентов к обучению в вузе и опробовать данную методику на практике.

Понятию готовности в психологии и педагогике посвящено значительное количество работ, и многими учеными даны определения этого понятия (Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.З. Гильбух, В.А. Сластенин). Как осознанная готовность личности к оценке ситуации и поведению, обусловленному предшествующим опытом, трактуется данное понятие в психологии. В педагогических исследованиях рассматривается понятие готовности, как бы направленное на объект, и подразумевает готовность к отдельным видам деятельности: например, готовность к самообразованию, готовность к профессиональной деятельности и т.д. Способности обучающегося, отношение к деятельности, имеющиеся знания, умения и навыки, составляют понятие готовности к деятельности [2]. Способности являются основой пригодности к той или иной деятельности. Без пригодности готовность невозможна. Пригодность, в свою очередь, может перерасти в готовность в процессе целенаправленного развития. Проблема пригодности к обучению в вузе в настоящее время решается с помощью единого государственного экзамена. Уже на этапе выбора предметов обучающиеся ориентируются на имеющиеся у них способности.

Проведя анализ множества определений понятия готовности к обучению, мы соглашаемся с А.К. Марковой, которая утверждает, что готовность – это психическое состояние, включающее осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий [3].

В процессе формирования профессиональной направленности студентов нами проводилось длительное наблюдение динамики развития успешности обучения студентов, параллельно в ходе кураторской деятельности проводились собеседования с обучающимися. Обобщая полученные нами данные, а также проведя анализ понятия готовности в психологии и педагогике, мы можем выделить следующие компоненты готовности студентов к обучению в вузе: мотивацию к обучению, самоорганизацию, коммуникативные навыки, академическую успешность, профессиональную направленность личности. Следует дать краткое обоснование каждого компонента.

Мотивация – это совокупность движущих сил поведения, которая выражается в потребностях, интересах, влечениях, целях, идеалах, определяющих деятельность [4]. Мотивация может быть внутренней, внешней, положительной, отрицательной, устойчивой, неустойчивой. Учебную деятельность характеризуют мотив достижения и познавательный мотив. В обучении в вузе мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации [5].

Вторым компонентом готовности к обучению в вузе, который мы выделяем, является самоорганизация студента. Самоорганизация – это способность самостоятельного целеполагания, построения стратегий достижения целей, сохранения критического отношения к самому себе [6]. Навыки самоорганизации

и тайм-менеджмента как ее составляющей приобретают огромную значимость и актуальность в настоящее время. Владея основами самоорганизации и тайм-менеджмента, имея жизненную стратегию, студент способен качественно осваивать знания, а значит, способен к эффективному самообразованию в условиях индивидуализации процесса обучения в вузе. Адекватное восприятие времени, умение его планировать, способность рационально перераспределять временные приоритеты и лимиты межличностного общения называется тайм-менеджментом [7]. Процесс обучения воспринимается позитивно и осознанно теми студентами, которые задумываются о своем будущем и целенаправленно проектируют его. И, что касается будущей профессиональной деятельности, студенты, имеющие высокую степень самоорганизации, как правило, становятся более успешными в профессии, более открытыми и коммуникабельными, готовыми к постоянному развитию в быстро меняющемся мире.

Коммуникативные навыки являются третьим компонентом готовности студентов к обучению в вузе. Толковый словарь определяет коммуникативные навыки как «способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая» [8, с. 87]. Успешность в социальном взаимодействии и в профессиональной деятельности напрямую зависит от развития коммуникативных навыков. Коммуникативная компетентность может быть определена как характеристика личности, которая включает знания, умения, навыки и личностные качества, позволяющие человеку реализовывать общение и достигать взаимопонимания и эффективного решения коммуникативных задач. В учебном процессе вуза, в условиях учебно-профессиональной социализации студентов коммуникативные навыки приобретает особенно большое значение.

Четвертым компонентом готовности студентов к обучению в вузе является академическая успешность. Академическая успешность – это комплексная характеристика, отражающая учебные достижения в субъективно-личностном плане и связанная не столько с объективными показателями успеваемости (оценками, баллами), сколько с представлениями личности об успехе [9]. Структура академической успешности была исследована М.Р. Шабалиной [10]. По мнению ученого, академическая успешность студентов может быть охарактеризована следующими компонентами: 1) формализованными показателями академической успешности (академической успеваемостью); 2) качественными показателями академической успешности – активностью, самостоятельностью, креативностью, рефлексией; 3) уровнем адекватности самооценки учебных возможностей; 4) характером доминирующей мотивации учебной деятельности; 5) готовностью и умением использовать свои возможности. Академическая успешность – это не столько стремление к отличной оценке, хотя это тоже немаловажно, сколько активный интерес к процессу обучения, осознание себя в этом процессе, отсутствие страха сделать ошибку, адекватная реакция на возможные ошибки и недочеты, деятельное, инициативное познание как способ самореализации и развития.

Профессиональная направленность студентов выступает пятым компонентом готовности к обучению. Мы определяем профессиональную направленность как один из видов направленности личности, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование [1]. Компоненты профессиональной направленности **–** это мотив выбора профессии, профессиональный интерес, учебно-профессиональное целеполагание, профессиональные ожидания, уровень самостоятельности в профессионально ориентированной учебной деятельности, профессионально ориентированное восприятие процесса обучения. Профессиональная направленность как компонент готовности к обучению в вузе сам по себе имеет сложную структуру, исходя из которой вступает во взаимодействие с остальными компонентами.

Для определения уровня готовности студентов к обучению в вузе нами была разработана анкета, включающая 60 утверждений. Ответы предполагали четыре варианта: согласие, несогласие, склонность согласиться и склонность не согласиться. Данная анкета была создана нами на основе разработок Дж. Липтака [11]. Анкетирование проводилось среди студентов 1 курса направления «Лингвистика» Югорского государственного университета. Результаты представлены в диаграмме (рис. 1).

На основе полученных данных по каждому компоненту нам удалось выявить три уровня готовности студентов к обучению в вузе: высокий, средний и низкий. Полученные результаты показывают, что мотивация к обучению является наиболее успешно сформированным компонентом. Что неудивительно. Единый государственный экзамен позволяет школьникам осознанно и ответственно подходить к подготовке по выбранным предметам, а впоследствии успешно поступить на выбранные направления обучения в вузе. И в вуз, в итоге, поступают наиболее высоко мотивированные абитуриенты. Наименее сформированной является профессиональная направленность студентов. Это в первую очередь объясняется недостатком информации о будущей профессиональной деятельности, а также тем фактом, что абитуриенты часто выбирают именно направление обучения, а не профессию как цель данного обучения. Задача вуза в данном случае **–** развивать профессиональную направленность студентов, раскрывая сущность, содержание, потенциал будущей профессиональной деятельности. Академическая успешность, самоорганизация и коммуникативные навыки также требуют дальнейшего развития.

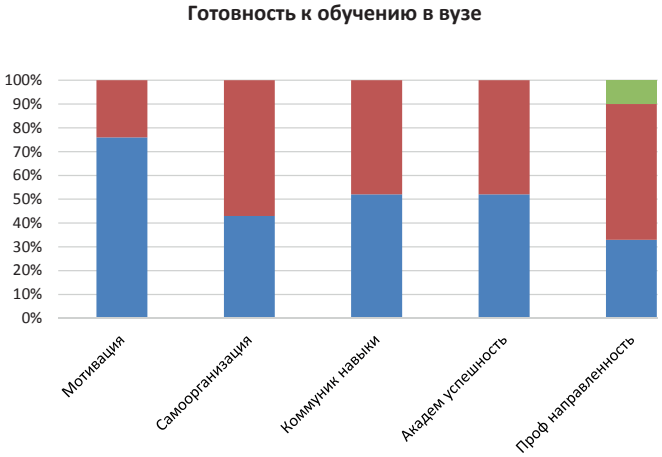


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности готовности студентов к обучению в вузе

Компоненты готовности студентов к обучению в вузе тесно взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. Мы полагаем, что при отсутствии целенаправленной работы по развитию «западающих» компонентов это может сказаться на общей мотивации к обучению как наиболее сформированному компоненту. Именно этот процесс мы периодически наблюдаем, когда происходит ухудшение академической успеваемости, посещаемости студентов старших курсов.

Мы приходим к выводу о принципиальной важности диагностики готовности студентов к обучению в вузе. На примере нашего исследования можно утверждать о выявлении ключевых проблем, с которыми сталкиваются студенты первого курса при поступлении в вуз. Даже при наличии высокой мотивации имеется ряд моментов, которые препятствуют успешному обучению и развитию будущих профессионалов без должного внимания и усилий по их решению. Мы считаем, что выявленные нами компоненты готовности к обучению, возможно корректировать как в ходе учебного процесса, так и с помощью индивидуальной кураторской работы со студентами первого курса. Причем стоит отметить важность данной работы именно на начальном этапе обучения в высшей школе, но с возможностью ее продолжения также на старших курсах. При этом достаточно высокий уровень мотивации студентов может служить хорошей опорой в процессе дальнейшей работы.

На наш взгляд, данное исследование является перспективным и имеет большую практическую значимость. Вследствие этого мы планируем разработать методику развития компонентов готовности к обучению в вузе и опробовать ее в процессе обучения дисциплине «Практический курс первого иностранного языка», а также дополнить данную методику индивидуальной кураторской работой со студентами первого курса.

Библиографический список

1. Гриднева С.В. *Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2014.
2. Малешина М.С. О соотношении понятий пригодности и готовности к обучению. *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*. 2007; № 1 (38): 48 **–** 53.
3. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
4. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл: Эксмо, 2006.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология.* Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. Москва: Логос, 2009.
6. Артюхова И.С. Развитие саморегуляции и планирования у младшего школьника. *Школьный психолог.* 2008; № 8. Available at: http://psy.1september.ru/article.php?ID=200800815
7. Петров В.И. Практическая направленность в учебной деятельности обучающихся и научно-педагогических работников. *Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ.* 2014; № 2 (62): 120 **–** 128.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азъ, 1992.
9. Сидоров С.В. Структура академической успешности. *НИЦ Социосфера:* сборники конференций. 2013; № 37: 124 **–** 125.

10. Шабалина М.Р. *Педагогические условия повышения академической успешности студентов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
11. Liptak J.J. T*he Life Skills IQ Test: 10 self-quizzes to measure your practical intelligence*. New York, NY: Penguin Publishing, 2007.

References

1. Gridneva S.V. *Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlennosti studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.
2. Maleshina M.S. O sootnoshenii ponyatij prigodnosti i gotovnosti k obucheniyu. *Chelovecheskij faktor: problemy psihologii i `ergonomiki*. 2007; № 1 (38): 48 – 53.
3. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl: `Eksmo, 2006.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya.* Uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po pedagogicheskim i psihologicheskim napravleniyam i special'nostyam. Moskva: Logos, 2009.
6. Artyuhova I.S. Razvitie samoregulyacii i planirovaniya u mladshego shkol'nika. *Shkol'nyj psiholog*. 2008; № 8. Available at: http://psy.1september.ru/article.php?ID=200800815
7. Petrov V.I. Prakticheskaya napravlennost' v uchebnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya i nauchno-pedagogicheskih rabotnikov. *`Ekonomika. Pravo. Pechat'. Vestnik KS`EI*. 2014; № 2 (62): 120 – 128.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Az`, 1992.
9. Sidorov S.V. Struktura akademicheskoj uspeshnosti. *NIC Sociosfera:* sborniki konferencij. 2013; № 37: 124 – 125.
10. Shabalina M.R. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya akademicheskoj uspeshnosti studentov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
11. Liptak J.J. T*he Life Skills IQ Test: 10 self-quizzes to measure your practical intelligence*. New York, NY: Penguin Publishing, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 371.72 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-267-269

Davitashvili E.T., *postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: edavitashvili@bk.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S FOLKLORE GROUP. In the modern state, there are a number of contradictions between national knowledge and interpretation of national culture. In fact, the teacher is faced with the problem of incorrect (negative) perception of Russian culture. Education, being the foundation for development of socialization of a personality, should help a person to assimilate the system of ethnic relationships. Folklore as an integral part of the educational process can solve one of the psychological and pedagogical problems – the perception of different ethnic groups in the same team. The article reveals the psychological characteristics of children of the latent period. The teacher's work with children's folklore groups of preschool and school ages is being built. The article describes the stages of development of children in the process of functioning of the folklore group.

Key words: **pedagogy, psychology, folklore group, adaptation, personal development, folklore, child.**

Е.Т. Давиташвили*, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: edavitashvili@bk.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО КОЛЛЕКТИВА

В современном государстве происходит ряд противоречий между национальным познанием и интерпретацией национальной культуры. Фактически педагог сталкивается с проблемой неправильного (негативного) восприятия русской культуры. Образование, являясь фундаментом социализации и формирования личности, должно помогать усваивать человеку систему этнических взаимоотношений. Фольклор как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса может решить одну из психолого-педагогических проблем – восприятие разных этнических групп в одном коллективе. В данной статье раскрываются психологические особенности детей латентного периода. Выстраивается работа педагога с детским фольклорным коллективом дошкольного и школьного возрастов. Описываются этапы развития детей в процессе функционирования фольклорного коллектива.

Ключевые слова: **педагогика, психология, фольклорный коллектив, адаптация, развитие личности, фольклор, ребенок.**

В каждом возрасте человек достигает своего уровня физического, психического и социального развития. Возрастные творческой особенности – это практические свойства личности индивида, психико-эмоционального состояния, естественно меняющиеся в процессе перехода возрастных стадий развития человека. В данной статье будет рассматриваться формирование детского фольклорного коллектива латентного периода от 4 до 13 лет, который будет делиться на дошкольный возраст (4 **–** 6 лет) и школьный возраст (7 **–** 13 лет).

Исследуя термин «коллектив» от латинского языка, смысловое понятие характеризуется как «собирательный». В общественной жизни это группа лиц, которые объединены определенной деятельностью: общей, возрастной и т.д. Создание детского фольклорного коллектива – это всегда событие для жителей микрорайона. Детский фольклорный коллектив как социальная общность имеет общую цель. Как отмечает профессор А.Д. Жарков, сложность и многоплановость социально-культурной деятельности требуют от профессионалов и актива глубокого понимания психологического механизма ее воздействия на различную аудиторию, постоянные коллективы и социум [1].

Поэтому фольклорные коллективы создаются в детском саду, затем в учреждении дошкольного образования, школе, учебной группе и т.п., формирование социальных ценностей зависит от преподавания культурных основ педагогом и восприятия ребенком информации и дальнейшей реализации на практике.

Поскольку фольклор – это устная традиция, что позволяет его выделять среди других вербальных форм, педагог, организуя фольклорный коллектив, формирует социальное созревание и художественное развитие участников. С одной стороны, каждый участник вносит свою индивидуальность, желания, потребности, с другой, перенимает новый опыт, который предлагают другие, что дает возможность расширить внутренний мир каждого участника. Задача педагога **–** обеспечить условия, в которых каждый ребенок мог раскрыть свой творческий и духовный потенциал, воздействующий положительно на репетиционный процесс.

Здесь следует помнить о психологических закономерностях:

– психика и ее отдельные компоненты развиваются относительно друг другу неравномерно;

– физический, психический и социальный компоненты также развиваются неравномерно.

Видимо, поэтому педагоги и психологи сформулировали закон о неравномерности развития как растущего человека, так и темпа общего развития. Также было доказано, что развитие психики детей и подростков намного стремительнее взрослой. Есть еще одна версия закономерности, выделяющая сензитивный период, – когда процесс развития измеряется в интенсивности в наиболее оптимальное время для организма. Сензитивным считается период до 13 лет. Это не означает, что после этого не происходит развития в принципе. После 13 лет стремительное развитие в основном проходит в психическом понимании, человек овладевает навыками, но уже не так быстро, как раньше.

В детском фольклорном коллективе в процессе общей деятельности происходит интенсивное общение, а наличие общей цели, контроль действий и стремление к пониманию тех или иных поступков, совершенных другими участниками, а также умное реагирование на них позволит достичь успехов. Данную теорию поддерживает профессор П.В. Степанов: «Личностное развитие ребёнка происходит отнюдь не только в процессе воспитания, но и в ходе стихийной социализации, и в ходе саморазвития ребенка» [2]. В момент коллективного общения образуется эмпатия и чуткость, помогающая воспитаннику грамотно сформировать взаимоотношения в коллективе. Далее формируется умение анализировать поступки других, пробуждать логику, понять мотивы действий и переживать коллективные чувства. Входя в широкий круг общения, ребенок реагирует на информационном, эмоциональном и деятельном уровнях.

Информационный – обмен информацией, обсуждение проблем, поиск решений. Деятельный – взаимодействие в коллективе, в данном случае путем сотрудничества, в процессе деятельности (практическое занятие, общий интерес, выполнение появившейся общей цели). Эмоциональный – психологическое состояние детей, их настроение, переживания, симпатии и антипатии к ситуации или же к участникам коллектива. Чем разнообразнее внутреннее наполнение де-

тей в коллективе, тем быстрее происходит социальное созревание и формирование культуры личности.

Следовательно, детский фольклорный коллектив, занимающийся содержательной деятельностью, сохраняет дружеские отношения, и дети имеют общую цель, формируют чувство психологической защищенности. Данное чувство позволяет проявлять творческую инициативу у ребенка и привносить вклад в фольклорный коллектив. Такие коллективы нередко остаются в сознании участников в качестве хороших воспоминаний на всю жизнь.

Педагогическая теория коллектива зародилась в XX веке и обширно описывалась в трудах отечественных педагогов и психологов: Н.К. Крупской А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинского, Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой и др.

Чтобы рассмотреть особенности развития ребенка в детском фольклорном коллективе, надо смоделировать конкретную ситуацию, допустим, в коллективе сверстников. Взаимодействие воспитанника с коллективом будет различно в зависимости от определенных возрастных этапов. Уже в раннем детстве у ребенка появляется потребность общения с одногодкой. Для него этот ребенок является уже известным объектом, которого он понимает. Происходит восприятие самого себя через призму ровесника. В возрасте полутора лет взаимодействие происходит крайне редко в связи с тем, что дети не могут объяснить свои потребности и желания и не понимают, чего хотят другие.

После полутора лет участник фольклорного коллектива начинает видеть в сверстниках партнеров для совместных действий, которые получаются при помощи подражания друг другу. К трем годам общение с другими детьми начинает превалировать. Они чувствуют себя более раскованно, но наставления родителей и изучение окружающего мира пока остаются более важными. В дошкольном возрасте ребенок проводит больше времени с одногодками. Этот период можно считать первой ступенью социального созревания детей. Происходит активное общение и совместная деятельность в коллективе. Он уже может сосредоточиться на своих действиях и понимать действия другого. Весь процесс основывается на привлечении детей к игре.

Для школьников свойственна коллективная деятельность во всех процессах жизнедеятельности. Освоение новых форм сотрудничества дает возможность развить благоприятные межличностные взаимоотношения между детьми. Появляются эмоциональная составляющая – симпатия, агрессия, удовлетворение и др. Эти качества помогают образовать гармонически правильный баланс общения и атмосферы коллектива. Об этом пишет в своих трудах А.Д. Жарков: «В среде аудитории (публики) доминируют отношения эмоционально-личностного характера, ибо на первый план выходят потребности в эмоциональном коллективном контакте в условиях публичности» [3].

Развитие взаимоотношений в фольклорном коллективе позволят детям научиться принимать общие решения, сотрудничать, помогать и действовать. А также эмоционально пережить различные стадии после принятий решений, что даст возможность социально развивать участников.

Процесс развития коллективной деятельности зависит от правильной постановки педагогом задач по сплочению фольклорного коллектива. Описывая поведение участников детских фольклорных коллективов разных возрастов, можно выделить несколько общих факторов. Этот процесс включает несколько фаз:

– адаптационная. Представляется в виде активного участия участника фольклорного коллектива и освоение норм, форм и средства деятельности. Не познав полностью учебные, нравственные и социальные нормы других участников, ребенок не сможет проявить себя в качестве индивидуума;

– индивидуализация. Сопротивление адаптационной фазы с проявлением потребностей в выражении личных качеств. Ребенок изначально анализирует поведение коллектива, принимает правила его игры и поведения, а далее заявляет о себе как личность и пытается внедрить свое обыденное поведение в нормы коллектива. Данное фаза предполагает изучение фольклорных произведений в удобной для ребенка интерпретации, которая вытекает из собственного опыта. Как повествует профессор Л.С. Жаркова, до сих пор одна и та же народная песня в разных областях России может звучать по-разному. Имена авторов таких произведений установить невозможно, ведь они созданы коллективным творчеством народа [4];

– интеграция. Фольклорный коллектив принимает нового участника, оценивая его способности. Участник в это же время пытается наладить отношения коллектива и выстроить между собой и участниками отношения сотрудничества. Именно в этот период новый участник более склонен к проявлению творческих возможностей и индивидуальности.

В процессе формирования детского коллектива каждая фаза социального развития участника важна. Не преодолев фазу адаптации, у участника фольклорного коллектива могут появиться трудности в общении с коллективом, риск замкнутости участника, отсутствие желания к самореализации и появление неуверенности в своих действиях. А если у ребенка возникают трудности в процессе индивидуализации, он может быть подвержен агрессии, неадекватной самооценке и образованию личностной деформации.

Все фазы неоднократно переживаются в момент взаимодействия участника с коллективом. Достигнуть все цели, поставленные педагогом и коллективом в целом, возможно при успешном прохождении всех трех фаз. Задача педагога **–** поспособствовать успешной адаптации участников в коллективе. Следовательно, в латентный период развития участников фольклорного коллектива педагог формирует коллектив как новое социокультурное образование со своей системой социализации детей, имеющих общие цели и готовых к получению результатов.

Образовательный процесс в образовательных учреждениях и учреждениях культуры направлен на такие ценности, как гуманизм, сотрудничество, творческая деятельность, свобода и ответственность ученика. Осуществить все ценностные ориентиры современности может фольклорный коллектив. Чаще всего первое знакомство с фольклором и фольклорным коллективом у детей появляется в детском саду.

Уже на этом этапе развития участник пытается обнаружить свои потребности в общении с группой ровесников, этим развивая коллективные отношения, проявляя взаимопомощь и формируя навыки совместной деятельности. Именно с этого этапа педагог должен научиться направлять участника фольклорного коллектива к правильным действиям, нежели управлять им. Об этом утверждает доц. И.В. Плаксина: «Поскольку большинство интерактивных технологий предполагает обязательную дискуссию участников обучения, то преподавателю нужно владеть и функциями спикера, то есть председателя и ведущего» [5]. Следовательно, педагог должен стать посредником между коллективом и каждым участником отдельно. Для этого надо помочь сформулировать четкие цели, пережить эмоциональные переживания в процессе обучения и предложить участникам фольклорного коллектива пути достижения цели и задач, а главное **–** ожидаемого результата. Естественно, коллектив дошкольного уровня не сможет иметь такой высокий уровень развития, но именно этот жизненный этап является фундаментом зарождения сотворчества в фольклорном коллективе.

Школьный возраст является более высокой ступенью образовательного и воспитательного процесса. Здесь педагог уже может ставить конкретные цели и задачи взаимодействия участниками фольклорного коллектива. Определение целей и задач и дает возможность сделать деятельность коллективной. В развитии общения участников фольклорного коллектива школьного возраста есть несколько этапов:

1. Установка отношений между участниками и педагогом. Участники должны понимать, что в первую очередь педагог **–** это носитель информации по данному виду деятельности и образец для подражания учениками.
2. Педагог не является руководителем процесса, а выступает в роли партнера в процессе деятельности.
3. Отношения между участниками в фольклорном коллективе равноправны.
4. В процессе освоения программы участник становится также носителем информации, позволяя активно реализовывать себя в данной деятельности из статуса «теоретик» в статус «практика».

Для успешного проведения занятия в детском фольклорном коллективе требуется не только понимать участнику свои потребности, пути как культурного, так и профессионального совершенствования, но и сформировать личностное представление об участии в коллективе и возможности реализации социальных задач. Педагог сможет этого добиться лишь при отчетливом понимании уровня культурно-досугового развития участника фольклорного коллектива, факторов условий жизни и реализации ценностных ориентаций на практике.

Психолого-педагогические особенности развития детского фольклорного коллектива опираются на знания в области педагогики (общей и специальной), учитывая психологические и психофизические особенности участника. Детский фольклорный коллектив должен создаваться согласно возрастной принадлежности и национальным предпочтениям участника, дабы не нанести ущерб качеству формирования культурно-досуговой деятельности в коллективе. К детской и подростковой аудитории применительно поставить задачу воспитания нового видения и понимания устного народного творчества. Если взять аудиторию более старшего возраста, такая психологическая нагрузка не приживется. Для педагога главной задачей станет развеивание в их сознании сложившихся стереотипов.

В связи с этим фольклорный коллектив в настоящее время нужно рассматривать как «индивидуальный организм», живущий особенной жизнью. Педагог должен изучить, в чем проявляется интерес к активному участию в фольклорном коллективе, что именно они хотят узнать нового, и что конкретно они хотели бы получить от коллектива.

Педагогическая деятельность в процессе развития фольклорного коллектива является неотъемлемой частью сохранения благополучной психики участника детского коллектива. При правильном построении занятий и рассмотрении участника как индивидуальной личности педагог может сформировать как работу коллектива в целом, так и возможность нести народную культуру в социум самостоятельно. Об этом пишет в своих трудах профессор С.В. Яковлев: традиция, обряд, стиль и образ жизни, являясь атрибутами культуры, сопровождая выражение различных форм общественного сознания, сознательно упорядочивают жизнь человека и его индивидуальные отношения с миром [6]. Ребенок сможет использовать материалы не только по назначению, но и творчески, что способствует его развитию. Он адекватно сможет оценивать свою работу и своих коллег, что будет очень важно для формирования психологической готовности к взрослому миру.

Библиографический список

1. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности:* учебник. Москва: МГУКИ, 2012.
2. Степанов П.В. *Воспитательная деятельность педагога: алгоритм и пошаговые рекомендации*: методическое пособие. Москва: ООО «Русское слово – учебник», 2019.
3. Жарков А.Д. *Продюсирование и постановка шоу-программ*: учебник для студентов вузов культуры и искусств. Москва: Издательский дом МГУКИ, 2009.
4. Жаркова Л.С. *Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении:* монография. Москва: МГИК, 2015.
5. Плаксина И.В. *Интерактивные образовательные технологии*: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
6. Яковлев С.В. *Воспитание ценностных оснований личности*: монография. Москва: ИНФРА-М, 2019.
7. Сказка фольклорная. *Словарь литературоведческих терминов.* Под редакцией С.П. Белокуровой. Москва, 2005.
8. Станиславский К.С. *Этика.* Москва: ГИТИС, 2013.
9. Щуркова Н.Е. *Речь педагога.* Москва: Издательство ИТРК, 2019.
10. Эйестад Г. *Самооценка у детей и подростков*: книга для родителей. Москва: Альпина Паблишер, 2020.

References

1. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* uchebnik. Moskva: MGUKI, 2012.
2. Stepanov P.V. *Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga: algoritm i poshagovye rekomendacii*: metodicheskoe posobie. Moskva: OOO «Russkoe slovo – uchebnik», 2019.
3. Zharkov A.D. *Prodyusirovanie i postanovka shou-programm*: uchebnik dlya studentov vuzov kul'tury i iskusstv. Moskva: Izdatel'skij dom MGUKI, 2009.
4. Zharkova L.S. *Motivacionnoe razvitie lichnosti v social'no-kul'turnom izmerenii:* monografiya. Moskva: MGIK, 2015.
5. Plaksina I.V. *Interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
6. Yakovlev S.V. *Vospitanie cennostnyh osnovanij lichnosti*: monografiya. Moskva: INFRA-M, 2019.
7. Skazka fol'klornaya. *Slovar' literaturovedcheskih terminov.* Pod redakciej S.P. Belokurovoj. Moskva, 2005.
8. Stanislavskij K.S. *`Etika.* Moskva: GITIS, 2013.
9. Schurkova N.E. *Rech' pedagoga*. Moskva: Izdatel'stvo ITRK, 2019.
10. `Ejestad G. *Samoocenka u detej i podrostkov*: kniga dlya roditelej. Moskva: Al'pina Pablisher, 2020.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-269-271

***Elina E.N**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

***Kuznetsova L.I**., senior teacher, "Avelingua" School of Foreign Languages (St. Petersburg, Russia), E-mail: lora_smith@rambler.ru*

THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF FRAME LEARNER'S DICTIONARY. The article looks at the conceptual foundations of frame learner's dictionary. The theoretical grounds of the study are the frame hypothesis, the development of educational lexicography in terms of requirements for educational dictionaries, and works on linguodidactics. The notion "frame" is considered as a basis for the dictionary. The definition of the linguodidactic category "frame" is presented in the article. The application of the frame hypothesis in linguodidactics is called a frame approach. Hierarchical frame models in dictionaries represent knowledge about a stereotypical situation and serve as a generalized image of the subject situation is of particular scientific interest in the article. The concept of the dictionary is designed in accordance with modern methodological approaches, a sample of frame dictionary entry is demonstrated in the article.

Key words: **frame hypothesis, frame, linguodidactic frame,** lexicography, **frame dictionary, frame dictionary entry.**

***Е.Н. Елина**, канд. пед. наук, доц., КГПУ имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

***Л.И. Кузнецова**, ст. преп. школы иностранных языков «Avelingua», г. Санкт-Петербург, E-mail: lora_smith@rambler.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ФРЕЙМОВОГО СЛОВАРЯ

В статье рассматриваются концептуальные основы фреймового учебного словаря. Теоретическими основаниями исследования послужили фреймовая гипотеза, разработки учебной лексикографии в плане требований к учебным словарям, работы по лингводидактике. Особый научный интерес вызывает применение фреймовой гипотезы в лингводидактике, получившей названия фреймового подхода, а также и в лексикографии, а именно, в словарной статье учебного фреймового словаря, которая является иерархической фреймовой моделью для представления знаний о стереотипной ситуации и служит обобщенным образом предметной ситуации. Концепция словаря проектируется в соответствии с современными методическими подходами, демонстрируется фреймовая словарная статья и возможности использования словаря.

Ключевые слова: **фреймовая гипотеза, фрейм, лингводидактический фрейм, лексикография, фреймовый словарь, фреймовая словарная статья.**

Исследования, посвящённые концептуальным вопросам разработки новых жанров словарей, проводятся уже более 30 лет, но, несмотря на продолжительную историю научных обсуждений, фреймовый словарь (ФС) так и не получил однозначную оценку и трактовку учёных. Актуальность данного исследования заключается в разработке концепции учебного фреймового словаря, позволяющей эффективно использовать его методический потенциал в обучении иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному, и обусловлена тем, что как одно из новых направлений в современной лексикографии моделирование языка на основе лингвокогнитивных форм ещё недостаточно разработано как в плане теоретических оснований, так и в практическом использовании.

Теоретической базой исследования послужила «фреймовая гипотеза», предложенная известными учеными М. Минским (1976, 1978, 1988), Р. Шенком, Р. Абельсоном (1977, 1982, 1984), Ч. Филлмором (1975, 1981, 1988), Т.А. ван Дейком (1989) и другими, предлагающими строить знания о мире в виде фреймов, разработки учебной лексикографии, получившие развитие в трудах отечественных учёных: Л.А. Новикова, П.Н. Денисова, Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова, В.В. Морковкина, А.Е. Супруна, Л.Г. Саяховой и т.д., работы по лингводидактике А.Н. Щукина, Л.В. Московкина, Н.Д. Гальсковой, И.И. Халеевой, А.Н. Латышевой, Г.А. Тюриной и других учёных.

Для целей конструирования учебного словаря фрейм из когнитивной лингвистики был перемещен в практику преподавания иностранных языков. Данная идея принадлежит А.Н. Латышевой, Г.А. Тюриной и другим ученым. При этом фрейм как когнитивная модель широко применяется как в методике обучения иностранным языкам (английскому языку, русскому как иностранному и др.), так и в учебной лексикографии (разработка фреймовых словарей). Исследования фреймов в лингводидактике получили название фреймового подхода в обучении (термин А.Н. Латышевой, 2004). В научной литературе получило распространение понятие «лингводидактический фрейм», которое мы вслед за учеными трактуем как когнитивную структуру для формирования учебной информации, вокруг которой организуются все виды речевой деятельности, так и как инструмент для описания и организации лексики в учебном словаре. Для проектирования новых типов учебных фреймовых словарей важны такие характеристики лингводидактического фрейма, как культурная обусловленность и национальная ориентированность. И.В. Одинцова придерживается мнения, что фрейм – это конструкт невербального мышления о типичных фрагментах внеязыковой действительности в конкретном национальном сообществе и указывает на целесообразность использования когнитивных конструктов в обучении: «Поскольку процесс коммуникации не может быть адекватно описан без понимания когнитивных процессов, имеющих место в сознании участников общения при порождении и восприятии речи, становится очевидной необходимость изучения, помимо собственно лингвистических и релевантных внешних параметров коммуникации, их ментальных репрезентаций» [1].

Поскольку ФС ориентирован на учебный процесс освоения иностранного языка, словарь должен соответствовать требованиям учебной лексикографии, под которой мы вслед за В.В. Морковкиным понимаем специализированную область лексикографии, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты педагогически ориентированного описания языковых единиц в словарях и других произведениях словарного типа в учебных целях [2]. В концептуальную основу ФС легли требования учебной лексикографии к составлению учебных словарей, в нашем случае – идеографического типа. Учебная лексикография характеризует учебные словари с позиции общеметодических и частнометодических задач учебного словаря. С позиции общеметодических задач учебный словарь должен обеспечивать пользователю лёгкий поиск нужной информации. К частнометодическим задачам учебных словарей относятся требования, которые опосредованы современными направлениями или подходами к обучению иностранным языкам [3].

Концепция разработанного словаря как методического средства обучения словарного типа имеет учебную направленность и соответствует современным методическим подходам в обучении: когнитивному, коммуникативно-ориентированному, антропоцентрическому, ситуативному, личностно-деятельностному и профессионально ориентированному.

ФС рассматривается в рамках когнитивного подхода, оказавшегося в настоящее время перспективной научной парадигмой, особенно в его инновационной трактовке. По мнению Г.Е. Утебалиевой, «процесс усвоения иностранного языка представляет собой коммуникативно-когнитивную деятельность инофона, в процессе которой формируются и используются языковые и экстралингвистические знания о культуре, ментальные репрезентации: внутренние представления, когнитивные модели и схемы» [4]. Наряду с когнитивными структурами-моделями, которые организуют наши знания, в процессе овладения иностранным языком используются фреймовые модели. Использование ФС пользователем строится на сознательно-когнитивной основе, что способствует выявлению сходства и различия между языковыми фактами с целью предотвращения интерференции или осуществления положительного переноса. Можно предположить, что ФС с позиции когнитивного подхода будет эффективным справочным пособием, так как сознательное использование вербализованных фреймовых моделей модернизирует подачу лексического материала и оптимизирует процесс усвоения лексики.

В рамках коммуникативно-ориентированного подхода остро встает проблема отбора речевого материала – он должен иметь «коммуникативно-ценное содержание», так как основу коммуникативно-ориентированного подхода составляют понятие коммуникативности и коммуникативной компетенции. В соответствии с целевыми установками данного подхода и для удовлетворения коммуникативных запросов пользователей ФС должен содержать информацию для порождения речи в типичных ситуациях коммуникации. По мнению П.Н. Денисова, словарь должен обеспечивать выбор слов по значению и включать информацию о грамматическом структурировании. Составители учебных словарей предлагают включать в словарь грамматическое приложение. Но поскольку пользователь редко обращается к кратким грамматическим справочникам для конкретного коммуникативного задания, полагаем, что решение проблемы возможно в виде размещения грамматических помет и информации о грамматическом структурировании посредством примеров-образцов в рамках самой словарной статьи, что существенно позволит минимизировать время на поиск формы речевого выражения. При этом для достижения коммуникативной задачи значения слов опосредованы родным языком учащихся. Например, во ФС представление всех тематических единиц, лексикализирующих фрейм, сопровождается переводной семантизацией на английский язык, что обусловлено его лидирующей ролью в мировом сообществе.

Ведущие лексикографы придерживаются мнения, что современные словари должны быть словарями активного типа. Так, Ю.Д. Апресян подчеркивает, что «активные словари предназначены для того, чтобы обеспечить нужды говорения, или, более широко, нужды производства текстов» [5]. А это соответствует запросам системной и антропоцентрической лексикографии. Содержание ФС с точки зрения антропоцентрической парадигмы отражает языковую картину мира (ЯКМ), характерную для носителей русского языка и позволяет пользователю словаря представить языковую систему через призму восприятия языковой картины мира русского человека.

Представление системных связей тематической лексики во ФС осуществляется в рамках тематико-ситуативной группы (ТСГ), что делает ситуативный подход востребованным, поскольку у пользователей словаря уже сложились свои представления о конвенциональной ситуации, и они могут распознавать и анализировать ситуацию на основе уже полученных ранее знаний. По нашему мнению, тематико-ситуативный подход становится наиболее актуальным, если он интегрируется с «лексическим подходом» к обучению языку. Усвоение лексики возможно лишь с учетом ее системности, поскольку в основе владения словом лежит целая система связей. «Студенты должны представлять себе роль слов в различных рядах словосочетаний: синонимических, антонимических, близких по зрительному и слуховому восприятию, объединенных ассоциативно-деривационными связями, родовидовыми отношениями» [6]. Поэтому при отборе языкового материала в словарь принимались во внимание как статистические критерии (частотность, распространенность), методические критерии (соответствие определенной ситуации), так и лингвистические критерии (критерий сочетаемости слова).

В качестве одного из видов самостоятельной работы учёные предлагают использование различных словарей. Самостоятельная работа со словарем представляет деятельность, которая формирует опыт и обеспечивает личностный рост пользователя. Поскольку словарь выполняет учебно-справочную функцию и позволяет формировать лексические навыки, то в него включены сведения о формах лексических единиц, их семантики и сочетаемостной способности. Из словника словаря пользователи могут самостоятельно отобрать соответствующий языковой и речевой материал по темам повседневного бытового, учебного и профессионального общения для порождения устных и письменных высказываний. Словарь содержит рекомендации-памятки для самостоятельной работы, поэтому пользователи словаря могут подготовиться к занятиям, зачётам и экзаменам.

Опорой словарной статьи является фрейм, что, как нам представляется, позволяет по-новому, с научных позиций подойти к фреймовому отбору слов по слотам фрейма в словник и структурированию тематической лексики в словарной статье. Объем и содержание словарной статьи знакомит пользователей словаря не только с тематической лексикой, но и с синтагматическими связями лексических единиц (устойчивыми и свободными словосочетаниями), парадигматическими связями слов (синонимами, антонимами и т.д.), речевыми клише, которые используются в типичных ситуациях общения. Структура фреймовой словарной статьи включает основные терминалы/слоты и подслоты фрейма: участники ситуации и их типичные действия, материальные объекты, связанные с ситуацией. Слоты и подслоты фрейма выделены жирным шрифтом. Фрейм объективируется серией вопросов, которые можно задать в типичной ситуации общения. После знакомства с языковыми и речевыми единицами предлагается по образцам диалогов составить собственные диалоги, полилоги, темы/топики, развернутые высказывания по образцу, отработать материал словаря в различных ситуациях общения. Приведем пример разработанного фрейма и субфреймов:

ЗНАКОМЬТЕСЬ С СИБИРЯКОМ



сибиряк (житель Сибири) **pl: сибиряки**	a man who lives in Siberia Siberians
сибирячка (жительница Сибири)	a woman who lives in Siberia
внешность сибиряков	appearance of Siberians
иметь + *acc* **~ характерную внешность**	to have spectacular appearance
походить на + *acc* ~ мать, отца, бабушку, дедушку	to look like mother, father, grandmother, grandfather
люди высокие ~, крепкие ~, ~ с голубыми, серыми, карими глазами	people tall ~, strong ~ ~ with blue, gray, brown eyes
характер сибиряков	character of Siberians
иметь + *acc* ~ мужественный, сильный характер	to have courageous strong character
смелые ~, свободолюбивые ~, трудолюбивые ~, гостеприимные ~	brave ~, independent ~ hardworking ~, hospitable ~
∆ климат и географическое положение Сибири влияют на характер сибиряков	Climate and geographical location of Siberia effect the character of Siberians
одежда	clothes
носить удобную простую одежду ~ валенки зимой ~ **у**нты ~ шубу ~ дублёнку ~ куртку	to wear comfortable plain clothes valenki, felt boots high boots fur coat sheepskin jacket~
увлечения	hobbies
спорт	sport
охота	hunting
рыбная ловля зимой	winter fishing

Эти загадочные сибиряки

These mysterious Siberians

Принято считать, что каждый народ имеет *характерную внешность*. На кого похожи русские? Многие представляют русских по-своему. *Сибиряки* отличаются мужественным и сильным характером. Это высокие и крепкие люди, светловолосые с голубыми и серыми глазами. Конечно, в Красноярске вы можете повстречать и «типичных русских», и людей совсем другой внешности. Дело в том, что в Красноярском крае проживают представители ста национальностей: русские, украинцы, белорусы, узбеки, таджики и многие другие.

Какой характер у русских, проживающих в Сибири? Конечно, климат и географическое положение наложили отпечаток на характер сибиряков. Раньше в Сибирь ссылали политических заключённых. Люди здесь смелые, свободолюбивые и трудолюбивые. Сибиряки также славятся своим гостеприимством.

Таким образом, анализ концептуальных основ ФС позволяет сделать вывод, что фреймовый учебный словарь – это новый жанр учебного лексикографического произведения. Как было отмечено ранее, прототипом словаря послужил тематический словарь идеографического типа. Минимальная структурная единица словаря – фреймовая словарная статья. Она представлена как иерархическая фреймовая модель для представления знаний о стереотипной ситуации и служит обобщенным образом предметной ситуации, которая несет в себе специфичные особенности языковой и социальной культуры. ФС является актуальным как учебным словарным пособием для иностранных студентов, так и эффективным словарным пособием для самостоятельной работы, соответствующим современным методическим подходам в обучении иностранным языкам и позволяющим формировать ключевые языковые компетенции. Перспектива исследования заключается в разработке национально ориентированных фреймовых словарей.

Библиографический список

1. Одинцова И.В. Коммуникативно-когнитивное направление современной методики обучения русскому языку иностранцев. *Русский язык и культура во времени и пространстве*: материалы XII МАПРЯЛ: сборник статей. Шанхай, 2011; Т. 1.
2. Морковкин В.В. *Основные теории учебной лексикографии*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва: Институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1990: 8.
3. Кочнева Е.М., Морковкин В.В. Учебная лексикография и методика: характер взаимодействия. *Русский язык за рубежом*. 2003; № 2: 67.
4. Утебалиева Г.Е. *Моделирование коммуникативно-когнитивной деятельности инофонов в лингводидактических целях*. *Русский язык и культура во времени и пространстве*: материалы XII МАПРЯЛ. Шанхай. 2011.
5. Апресян Ю.Д. Концепция активного словаря. *XII Конгресс МАПРЯЛ*: пленарные доклады по направлениям. Санкт-Петербург, 2007: 54.
6. Пугачев И.А., Яркина Л.П. Лексика как один из главных компонентов содержания обучения иностранному языку на продвинутом этапе. *Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность*. 2010; № 1: 73.

References

1. Odincova I.V. Kommunikativno-kognitivnoe napravlenie sovremennoj metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrancev. *Russkij yazyk i kul'tura vo vremeni i prostranstve*: materialy XII MAPRYaL: sbornik statej. Shanhaj, 2011; T. 1.
2. Morkovkin V.V. *Osnovnye teorii uchebnoj leksikografii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva: Institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina, 1990: 8.
3. Kochneva E.M., Morkovkin V.V. Uchebnaya leksikografiya i metodika: harakter vzaimodejstviya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2003; № 2: 67.
4. Utebalieva G.E. *Modelirovanie kommunikativno-kognitivnoj deyatel'nosti inofonov v lingvodidakticheskih celyah*. *Russkij yazyk i kul'tura vo vremeni i prostranstve*: materialy XII MAPRYaL. Shanhaj. 2011.
5. Apresyan Yu.D. Koncepciya aktivnogo slovarya. *XII Kongress MAPRYaL*: plenarnye doklady po napravleniyam. Sankt-Peterburg, 2007: 54.
6. Pugachev I.A., Yarkina L.P. Leksika kak odin iz glavnyh komponentov soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku na prodvinutom `etape. *Vestnik RUDN. Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*. 2010; № 1: 73.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 378.172 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-271-273

***Balachenkov D.A.**, postgraduate, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: dbalachenkov@mail.ru*

***Zalavina T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: tania_mgn@rambler.ru*

***Gasanenko E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: elenagasanenko@yandex.ru*

***Savva L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: savva.53@mail.ru*

INTEGRATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF HEALTHY LIFESTYLE SELF-ORGANIZATION AMONG STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION. The article discusses the urgent problem of integrating innovative technologies into the educational process with an emphasis on health saving. Special attention is paid to the development of a technical university students' healthy lifestyle self-organization by means of physical education. The specific features of the main health saving technologies components are highlighted and described. The important role of a technical university teacher, providing pedagogical support and motivation of students' self-organization focused on a healthy lifestyle, is considered. On the basis of this problem study, it has been established that the technical university students' healthy lifestyle self-organization is successfully implemented with the help of an educational and training tools complex on the example of the discipline "Physical Education".

Key words: **health care, student self-organization, healthy lifestyle, physical education.**

***Д.А. Балаченков**, аспирант, Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: dbalachenkov@mail.ru*

***Т.Ю. Залавина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: tania_mgn@rambler.ru*

***Е.А. Гасаненко**, канд. пед. наук, ст. преп., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: elenagasanenko@yandex.ru*

***Л.И. Савва**, д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: savva.53@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается актуальная проблема включения в образовательный процесс инновационных технологий с акцентом на здоровьесбережение. Особое внимание уделено формированию самоорганизации здорового образа жизни студентов технического вуза средствами физической культуры. Выделяются и описываются характерные особенности основных компонентов здоровьесберегающих технологий. Прослеживается важная роль пре-

подавателя, обеспечивающего педагогическую поддержку и мотивацию студентов к самоорганизации, нацеленной на здоровый образ жизнедеятельности. На основе изучения данной проблемы установлено, что самоорганизация здорового образа жизни студентов технического вуза успешно реализуется при помощи комплекса учебных и воспитательных средств на примере изучаемой дисциплины «Физическая культура».

Ключевые слова: **здоровьесбережение, самоорганизация студента, здоровый образ жизни, физическая культура.**

The nation's health is one of the most important components of the Russian society prosperity, an inalienable human right, and a condition for successful social and economic development in any country. One of the priority fundamental principles aimed at preserving human health in the framework of the Russia's state policy in the field of education has been reflected in the system of regulatory documents and is aimed at implementation in all educational institutions. A special place is given to this actual problem in the higher education system.

The central issue of national didactics, which affects the technical university students' healthy lifestyle self-organization according to the works devoted to the development of a healthy lifestyle of such scientists as N.M. Amosov, P.K. Durkin, G.I. Kutsenko and others [1; 2, c. 51; 3] it is the search for means and technologies that encourage students to develop an active life position in understanding the process of health saving through mastering the skills of self-organization by means of the discipline "physical culture". The inclusion of students in such independent activity develops their cognitive interest in a healthy lifestyle, disposes them to active self-organizing activity, activates their work within the educational process.

Integration of health-saving technologies into the process of the technical university students' healthy lifestyle self-organization development is an important and complex process focused on the development of students' conscious position aimed to the development of students' conscious position on their physical level, physical fitness and attitude to health saving as components of the individual professional formation. Therefore, the issue of the future teachers of physical education self-organization remains quite relevant and is especially important in the subsequent professional pedagogical activity.

The given study requires determining the choice of a specific strategy for the development of self-organization of a healthy lifestyle for students of a technical university. This study aims to conduct an analytical review of scientific literature in this area of research, to identify health-saving educational technologies that develop the orientation of students towards the formation of self-organization of a healthy lifestyle.

The concept of self-organization refers directly to the pedagogical process, the purpose of which is realized in the field of the pedagogical system as a whole and consists of the person's development as a subject of learning or management in the process of developing such qualities as independence, the ability to self-organization, self-education, that is, to self-management generally. Self-organization is one of the main components of the personality structure of a university student, along with such components as orientation, motivation, experience, peculiarities of personality mental processes, self-organization presupposes the presence of the following components: a set of goals, tasks and motives for self-development of a student's personality, focus on self-organization, self-control skills, the ability for self-regulation and introspection, adequate self-assessment of oneself as a part of society. The self-organizing activity of the student takes place within the framework of the learning process at the university, which develops independently and purposefully [4, c. 105].

Based on the foregoing information, when considering the problem of the students' healthy lifestyle self-organization development, we define such pedagogical support from the teacher, which will contribute to the development of these skills, abilities or competencies in the field of the studied phenomenon. The implemented complex of pedagogical technologies provides an increase in the student's general personal self-esteem, forms a harmoniously developed personality, reveals the student's strengths, reveals existing potential of a technical university student, which is defined as self-organization of educational activities in the process of becoming a future specialist in the field of physical culture with an emphasis on health saving. Teacher's pedagogical support in our opinion is primarily a friendly atmosphere of communication created by the teacher, and various components of pedagogical support, such as values, motivational, developing, communicative and forming, which are necessary for students to gain new experience of communication, are used. In the educational process of students studying in the specialty "physical culture", education and upbringing are combined, which cover explanatory and prognostic functions, within which the educational technologies were tested in physical culture classes, aimed at the health saving development, which allow students to focus on achieving goals related to self-organization activity, acquiring skills and abilities to maintain and strengthen health. The implementation of the developed technology for the students' healthy lifestyle formation in the course of discipline "Physical Culture" was carried out in the framework of lectures, practical classes and during the independent activities of technical university students.

Technical university students were offered a theoretical course with an intensive program aimed to form a healthy lifestyle, which had to be studied in the process of joint activities with the teacher and independently at the lectures and practical classes. The theoretical course brought students to a new level of understanding the importance of correct attitude to their health and their educational activities. The students had to analyze theoretical material and come to the appropriate conclusions, build their own development strategy and improve their physical form. The initial and advanced levels of information assimilation and interpretation were determined during students' work under the course, providing students with knowledge, skills and abilities in the field of a healthy lifestyle. After the initial level, students enrolled in the specialty "Physical culture" passed a questionnaire, they were tested and then moved to a more complex level, which assumed their involvement in the process of implementing the theoretical course in practice. In the course of practical classes, where the individual characteristics of students were taking into account, a methodology of students' healthy lifestyle development in the process of physical education was introduced, which included various types and forms of student activity. At practical lessons the students' ability to choose various types physical exercises was formed. This kind of activity was directed at the development of students' sustainable interest in physical training. Teachers introduced methodological recommendations on health savung problems, development of students' health and importance of a healthy lifestyle in life and professional activity. As part of practical work, students took part in a scientific-practical student conferences, where they prepared and published articles, made reports and presentations, which were devoted to the implementation of a healthy lifestyle through health saving technologies.

Self-organization development of students' educational activities involves formation and implementation of a daily routine optimal planning. It should be noted that during non-classroom activities students require the skills of self-organization to fulfillof tasks independently, such as physical culture and sports activities, participation in sports competitions at various levels. Final testing showed positive changes in the students' ability to self-organized learning activities within the framework of a positive attitude towards health savung and an active lifestyle.

It has been proved that the innovative educational space is based on scientific theoretical and practical research and represents a harmonious ecosystem that enables a technical university student to carry out scientific activities, develop a world outlook, their professional skills and abilities during the whole process of study.

As it is known, the phenomenon of educational ecology arose from the ecological study of human behavior discovered by American scientists, who formulated the concept of "ecology of higher education. Of particular importance are those works in which the educational process is presented as an organic, complex, single ecosystem, all components of which are organically connected with each other. This concept has led to the emergence of a new concept of "education environment", which is understood as a process of interaction between educational institutions and broad public structures [5].

We note that the ecological educational environment in higher education, summarizing the main research of scientists in the field of this work, means the whole complex of conditions, methods and technologies for the formation and development of an ecological or healthy student's personality culture. The process of a technical university student's upbringing and development is determined by social, general cultural conditions of social interaction, environmental methods of interpersonal communication, innovative methods and technologies. It is emphasized that the development of an ecological educational environment is directly related to understanding that the educational ecosystem is a discrete unit of educational ecology, including the educational system, health-saving resources, natural and social ecosystems.

Within the framework of the ecological educational environment of a technical university, the main content of the educational process consists of obtaining the necessary knowledge by students, the acquisition of professional skills, the research work in an environmental field of education that contributes to the formation of a healthy, successful student personality.

It should be noted that health-saving technologies included in the educational process of a technical university are the basis components of a health-saving educational space. Thus, the goal of the technical university is to develop comprehensively the students while maintaining a balance between psychological and physical health, which is facilitated by the formation of a meaningful attitude towards their health culture. Health-saving educational technologies, according to the well know works of domestic and foreign scientists, are a complex of techniques and methods of pedagogical work that complements traditional educational technologies and integrates innovative health-saving technologies. In this regard, health saving is included in the qualitative characteristics of various educational technologies, demonstrating the implementation of the saving health tasks into the educational process [6, c. 67].

Among the health-saving educational technologies that deserve attention, a special role is given to organizational and pedagogical technologies that determine the structure of the educational process and help to prevent the state of students' overfatigue, as well as educational technologies that are presented in the students' health programs, that contribute to the formation of their health culture.

For the successful implementation of health-saving technologies, the humanitarian disciplines fulfill their important and significant role. University humanitarian cycle gives the teacher the opportunity to reveal organically health saving principles sych as – healthy lifestyle, bad habits prevention, proper organization of work and rest, healthy eating, sports, disease prevention – in the educational process. One of the main areas of health saving is a healthy psychological climate in the classroom, that successfully increase students' interest in education, a healthy psychological climate determines the volume and complexity of educational material and home tasks in order to prevent overwork.

The accumulated pedagogical experience recommends a number of practical guidelines for the implementation of health-saving educational technologies and allows us to state that it is necessary to use game moments such as lesson-quizzes, lesson-competitions at lessons of the humanitarian cycle and physical culture. Minutes of relaxation or short-time physical activity could also be included.

The implementation of students' pedagogical support is recommended to adhere to a logically structured communication model, with a great attention given to the information about sport, healthy style of their life, ideals about healthy food. At the lessons sport game situations can be used that contribute to students' awareness of the correct physical development, look knowledge about sports and health-saving activities, optimal decisions in the health-saving process. This kind of activities encourages the emerging interest in a healthy lifestyle and develop students' self-organization in the framework of a healthy lifestyle formation [7; 8, c. 60].

Therefore, the necessary elements of health-preserving technologies in the cycle of humanitarian disciplines and physical culture are a change in the types of educational and cognitive activity. The use of simple and accessible health-saving technologies and their integration into the educational process of a technical university is of great importance for the students' adaptation to the educational process. It should be noted that motivation for self-organization, aimed at a healthy lifestyle, is successfully developed in a complex study of healthy lifestyle foundations, ways of regulating physical activity and fostering a health culture. This complex of pedagogical and educational technologies contributes to students' positive attitude formation to physical culture can become an important factor in the process of a healthy lifestyle development for a future specialist in the field of physical culture. In the course of this research work, it was concluded that self-organizing activity could be successfully developed in the educational process of higher institutions.

Библиографический список

1. Амосов Н.М. *Энциклопедия Амосова: раздумья о здоровье*. Москва: Издательство АСТ, 2005.
2. Дуркин П.К., Лебедева М.Л. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* 2000; № 2: 50 – 53.
3. Куценко Г.И., Новиков Ю.В. *Книга о здоровом образе жизни*. Москва: Наука, 1997.
4. Балаченков Д.А., Савва Л.И., Залавина Т.Ю., Гасаненко Е.А. Развитие направленности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», на достижение формирования самоорганизации учебной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 104 – 106.
5. Мамедов Н.М. *Культура, экология, образование*. Москва: РЭФИА, 1996.
6. Абаскалова Н.П., Грязнова Т.П. Программа «Культура здоровья» в системе валеологического образования. *Валеология*. 1997; № 2: 67 – 68.
7. Тесленко А.Н. *Организация и самоорганизация молодежи в процессе социализации*. Томск: ИОМ СО РАН, 2001.
8. Афанасьева Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2008; № 2: 60 – 61. Available at: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2613

References

1. Amosov N.M. *`Enciklopediya Amosova: razdum'ya o zdorov'e*. Moskva: Izdatel'stvo ACT, 2005.
2. Durkin P.K., Lebedeva M.L. K probleme vospitaniya lichnoj fizicheskoj kul'tury u shkol'nikov i studentov. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.* 2000; № 2: 50 – 53.
3. Kucenko G.I., Novikov Yu.V. *Kniga o zdorovom obraze zhizni*. Moskva: Nauka, 1997.
4. Balachenkov D.A., Savva L.I., Zalavina T.Yu., Gasanenko E.A. Razvitie napravlennosti studentov, obuchayuschihsya po special'nosti "Fizicheskaya kul'tura", na dostizhenie formirovaniya samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 104 – 106.
5. Mamedov N.M. *Kul'tura, `ekologiya, obrazovanie*. Moskva: R`EFIA, 1996.
6. Abaskalova N.P., Gryaznova T.P. Programma «Kul'tura zdorov'ya» v sisteme valeologicheskogo obrazovaniya. *Valeologiya*. 1997; № 2: 67 – 68.
7. Teslenko A.N. *Organizaciya i samoorganizaciya molodezhi v processe socializacii*. Tomsk: IOM SO RAN, 2001.
8. Afanas'eva N.A. Samoorganizaciya – faktor uspeshnosti uchebnoj deyatel'nosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2008; № 2: 60 – 61. Available at: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2613

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-273-275

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Primary Education Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: skralyona@mail.ru*
Skriabina A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Teaching Mathematics Methods Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: skralyona@mail.ru*

DEVELOPMENT OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' STOCHASTIC COMPETENCE. The article presents one of the ways to eliminate the difficulty of learning the section "Probability theory and statistics" in secondary school. The aim of the article is to reveal the development of future mathematics teachers' stochastic competence with the help of optional subjects in higher school. The objectives are: 1) to get acquainted with the list of compulsory subjects, basic bachelors education program for directions of "Pedagogical Education", "Mathematics"; 2) to develop an optional subject promoting stochastic competence development in future mathematics teachers; 3) to result the received conclusions. Theoretical methods of research as examining, analysis of specialized literature, textbooks of school mathematics, empirical methods as monitoring, conversation and tests are used. Problems and possibilities of the development of future mathematics teachers' stochastic competence are identified based on the study of specialized literature. The content, introduction of an optional subject "Study on Stochastic Probability Line of School Mathematics Course" and the textbook used in teaching this discipline are described. The following conclusion is drawn: the given optional subject promotes the process of developing future mathematics teachers' stochastic competence.

Key words: **stochastics, competence, formation, mathematics teacher, secondary school, stochastic competence.**

А.В. Иванова, *д-р пед. наук, проф., педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: skralyona@mail.ru*
А.Г. Скрябина, *канд. пед. наук, ст. преп., институт математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: skralyona@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье представлен один из способов устранения затруднения обучению раздела «Теория вероятностей и статистика» в общеобразовательной школе. Целью статьи является раскрытие формирования стохастической компетентности будущих учителей математики с помощью дисциплины по выбору в высшей школе. Задачи: 1) ознакомиться с перечнем дисциплин обязательного изучения основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», направленность «Математика»; 2) разработать дисциплину по выбору, способствующую формированию стохастической компетентности будущих учителей математики; 3) представить полученные выводы. Использованы теоретические методы исследования – изучение, анализ специальной литературы, учебников школьной математики, эмпирические методы – наблюдение, беседа, проведение контрольных работ. На основе изучения специальной литературы выделены проблемы и возможности формирования стохастической компетентности будущих учителей математики. Описаны содержание, организация введения дисциплины по выбору «Изучение вероятностно-стохастической линии школьного курса математики» и учебное пособие, используемое при обучении данной дисциплине. В заключение представлены полученные выводы, что указанная дисциплина по выбору способствует процессу формирования стохастической компетентности будущих учителей математики.

Ключевые слова: **стохастика, компетентность, формирование, учитель математики, общеобразовательная школа, стохастическая компетентность.**

В связи с подписанием в 2003 году Болонской декларации начались изменения в российском образовании. Система российского высшего образования стала на путь соответствия с принципами Болонской декларации, в которой говорится о построении европейской зоны высшего образования. Введено двухцикловое обучение: бакалавриат и магистратура. С 2010 года в высших учебных заведениях России произошел полный переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования [1; 2]. С переходом на ФГОС высшего образования (ВО) по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки» бакалавры должны владеть следующими общекультурными компетенциями – способность использования естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3) [3].

Мы полностью согласны с мнением Н.С. Седовой, что в высшей школе обучение стохастике носит в основном более теоретической характер, не всегда показывается её наглядность и практичность.

Большой вклад включения теории вероятностей и статистики в курс школьной математики внесли А.Н. Колмогоров, А.Я. Хинчин, Б.В. Гнеденко, А.И. Маркушевич, И.М. Ягл. В своей работе В.В. Фирсов отметил, что введение стохастики в школьную математику формирует статистическое мышление и вероятностную интуицию [4]. Современное время, общество нуждаются в специалистах с прагматичными взглядами, интуицией, вероятностным мышлением, которые требуют необходимые знания основ комбинаторики, теории вероятностей и статистики. Проблема внедрения раздела теории вероятностей и статистики в школьную программу обсуждалась с 19 века и только с 2003 – 2004 учебного года включена в школьную программу математики в соответствии с письмом № 03-93ин/13-03 МО РФ о включении элементов теории вероятностей и математической статистики в курс школьной математики. И обязательным для изучения в школе стал только с 2006 – 2007 учебного года.

Раздел «Элементы теории вероятностей и математическая статистика» является одним из самых основных разделов учебного предмета «Математика» общеобразовательной школы. Данный раздел способствует формированию вероятностного мышления обучающихся путем умения проводить вероятностные расчеты и исследования, понимать, что статистика является социально значимой наукой.

Не секрет, что многие школьные учителя математики данный раздел преподают в урезанном виде, в пределах предлагаемых задач на ОГЭ и ЕГЭ по математике. Между тем согласно ФГОС среднего общего образования должны быть сформированы функциональная грамотность школьников. У учителя математики, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные профессиональные компетенции, он должен уметь разрабатывать программы учебных предметов, курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы. В этой связи для формирования у обучающихся общеобразовательных школ функциональной грамотности учителя математики должны овладеть стохастической компетентностью.

Определим сущности понятий «компетентность» и «стохастическая компетентность».

Британский психолог Джон Равен понятие «компетентность» определяет как специфическую способность деятельности в конкретной предметной области, которая включает специальные знания, навыки, мышления и полноценную ответственность за свои действия [5]. Э.Ф. Зеер считает, что знания, умения и опыт определяют компетентность человека, а способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной ситуации составляют компетенцию образованной личности [6]. А.В. Хуторской компетентность определяет как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [7].

Формированию и развитию стохастических знаний обучающихся посвятили свои работы В.Д. Селютин, Н.С. Седова, С.В. Щербатых и др. В.Д. Селютин в докторской диссертации исследовал основы формирования методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике [8]. Н.С. Седова разработала методику развития стохастической компетентности будущих учителей математики, предложила использовать компетентностно-ориентированные задания и кейсы [9]. С.В. Щербатых разработал концепцию методической системы обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы [10].

Для формирования стохастической компетентности будущих учителей математики необходимо знание элементарных основ комбинаторики, теории вероятностей, математической статистики; владение вероятностно-статистическими методами анализа явлений в окружающей среде; умение донести знания обучающимся. Структурными компонентами стохастической компетенции, на наш взгляд, являются мотивационно-целевой, операционный, оценочно-критериальный. Мотивационно-целевой подразумевает мотивация к изучению, потребности в познании, саморазвитии умение ставить цель и задачи; операционный – знание, умение и владение навыками организации собственной деятельности, взаимодействие с информационной средой, поиск, обработка, анализ информации, явлений; оценочно-критериальный – результат деятельности, адекватная самооценка и критичность по отношению к своей деятельности, рефлексия.

В этой связи, рассматривая проблему формирования стохастической компетентности будущего учителя математики, обратимся к дисциплине по выбору «Изучение вероятностно-стохастической линии школьного курса математики» (авторской разработки) основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направленность «Математика». Данная дисциплина ведется на 2 курсе в объеме 108 часов, форма контроля – зачет. Цель освоения дисциплины заключается в обеспечении достаточного уровня знания фактического учебного и факультативного курсов школьной математики; ознакомление обучающихся с элементами комбинаторики, теории вероятностей, математической статистики; обеспечить будущему учителю свободное владение элементами теории вероятностей и статистики. Обучаясь данной дисциплине, будущие учителя математики знакомятся со школьной образовательной программой раздела «Элементы теории вероятностей и статистики», требованиями к уровню подготовки выпускников школ, с примерным тематическим планированием, решают задачи из учебников математики, углубляют свои знания с помощью решения задач более содержательного характера.

Для успешного обучения и достижения цели дисциплины А.Г. Скрябиной и А.В. Ивановой было составлено учебное пособие «Элементы теории вероятностей и статистики» [11]. Учебное пособие рассчитано на обучающихся общеобразовательных школ, студентов педагогических специальностей, учителей математики общеобразовательных школ, методистов, преподавателей педагогических вузов. Пособие содержит три раздела: элементы комбинаторики, элементы теории вероятностей, элементы математической статистики. Каждый раздел содержит теоретическую и практическую части, приводятся решения задач, вопросы для самоконтроля и задания для самостоятельного разбора. Все представленные задачи в пособии сопровождаются методическими комментариями. Также помимо пособия составлены лабораторные работы по восьми темам: «Перестановки. Размещения. Сочетания», «Бросание монет», «Бросание кубиков», «Составление чисел», «Диаграммы», «Вычисление характеристик случайной величины», «Числовые характеристики случайной величины», «Кривая нормального распределения». Активно используется разработанный образовательный сайт https://webquestgeom.jimdo.com/, в основе которого вложены веб-квесты по теме «Элементы теории вероятностей и статистика». Цель образовательного сайта: формирование и развитие познавательной самостоятельности обучающихся, углубление знаний в области изучаемой дисциплины. Навигационное меню состоит из «главной веб-квеста», введения, теории, практики, списка информационных ресурсов веб-квеста, критериев оценок, обратной связи. В разделах теория, практика, список информационных ресурсов веб-квестов, критерии оценок имеются разного рода подразделы веб-квеста.

При обучении используются различные формы, средства и технологии обучения, такие как эксперименты, лабораторные работы, задания веб-квест, наблюдения, моделирование, предметная деятельность. При оценивании сформированности стохастической компетентности обучающихся мы следили за форматированием её компонентов, т.е. мотивационно-целевым, операционным, оценочно-критериальным. Оценивание мотивационно-целевого компонента проводилось по методике диагностики учебной мотивации обучающихся (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); уровень сформированности операционного компонента диагностировался с помощью самостоятельных, контрольных, лабораторных работ, проектной деятельности; оценочно-критериальный компонент определялся по методике тестирования Н.Г. Казанцевой.

Итак, приняв во внимание основные требования ФГОС среднего общего образования по освоению данного раздела, обучив дисциплине по выбору обучающихся педагогического отделения, мы получили следующие результаты: обучающиеся улучшили первоначальные знания, умения и навыки по теории вероятностей и статистике, показали уверенность в себе при решении задач и выступлении с докладом перед аудиторией.

Таким образом, из практики видно, что введенная дисциплина по выбору показала целесообразность и эффективность формирования стохастической компетентности будущих учителей математики. В будущем данное направление требует ещё более детального и целенаправленного внимания к дальнейшему развитию стохастической компетентности обучающихся педагогического отделения.

Библиографический список

1. Байденко В.И. *Болонский процесс*: Курс лекций. Москва: Издательство Логос, 2004.
2. *О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования.* Приказ Минобрнауки от 10 февраля 2010 г. № 109. Available at: http://uup.samgtu.ru/sites/uup.samgtu.ru/files/post%202.PDF
3. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94
4. Бунимович Е.А. *Теория и практика преподавания вероятности и статистики в российской школе.* Available at: http://mat.1september.ru/view_article.php?ID=200901401
5. Равен Дж. *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*. Перевод с английского. Москва: «Когито-Центр», 2001.
6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005; № 4: 23 – 30.

7. Хуторской А.В. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сборник научных трудов. Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
8. Селютин В.Д. *Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике*. Диссертация ... доктора педагогических наук: Орел, 2002.
9. Седова Н.С. *Развитие стохастической компетентности будущих учителей математики.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
10. Щербатых С.В. *Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
11. Скрябина А.Г., Иванова А.В. *Элементы теории вероятностей и статистики*: учебное пособие. Ульяновск: Зебра, 2019.

References

1. Bajdenko V.I. *Bolonskij process*: Kurs lekcij. Moskva: Izdatel'stvo Logos, 2004.
2. *O zadachah vysshih uchebnyh zavedenij po perehodu na urovnevuyu sistemu vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki ot 10 fevralya 2010 g. № 109. Available at: http://uup.samgtu.ru/sites/uup.samgtu.ru/files/post%202.PDF
3. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94
4. Bunimovich E.A. *Teoriya i praktika prepodavaniya veroyatnosti i statistiki v rossijskoj shkole.* Available at: http://mat.1september.ru/view_article.php?ID=200901401
5. Raven Dzh. *Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy*. Perevod s anglijskogo. Moskva: «Kogito-Centr», 2001.
6. Zeer `E.F. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2005; № 4: 23 – 30.
7. Hutorskoj A.V. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «IN`EK», 2007.
8. Selyutin V.D. *Nauchnye osnovy metodicheskoj gotovnosti uchitelya matematiki k obucheniyu shkol'nikov stohastike*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk: Orel, 2002.
9. Sedova N.S. *Razvitie stohasticheskoj kompetentnosti buduschih uchitelej matematiki.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
10. Scherbatyh S.V. *Metodicheskaya sistema obucheniya stohastike v profil'nyh klassah obscheobrazovatel'noj shkoly*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
11. Skryabina A.G., Ivanova A.V. *`Elementy teorii veroyatnostej i statistiki*: uchebnoe posobie. Ul'yanovsk: Zebra, 2019.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-275-277

Kolesnikova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tania26ct@yandex.ru*
Belotserkovets N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tania26ct@yandex.ru*
Zima V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tania26ct@yandex.ru*

REGULARITIES AND PRINCIPLES OF CHILD EDUCATION: PEDAGOGICAL SUPPORT FOR YOUNGER STUDENTS. The article is dedicated to consideration of the age characteristics of primary schoolchildren, influencing the process of socialization. Economic and social changes in society form new views on the process of personality formation. When a child comes to the first grade, the process of his socialization becomes more manageable. Learning is becoming a leading activity of great social importance. Particular attention in the article is paid to the analysis of the socialization process as a specially organized process that pursues clearly formulated goals that require pedagogical support. The role of the primary school teacher in the process of socialization of students is also considered. The authors proposed a variety of forms and methods of pedagogical support for primary schoolchildren, which can be used in the work of an elementary school teacher and contribute to the successful development of the student's personality.

Key words: **pedagogical support, socialization, communicative, primary school age, personality, education.**

Т.В. Колесникова*, канд. пед. наук, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: tania26ct@yandex.ru*
Н.И. Белоцерковец*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. дошкольного и начального образования Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, E-mail: tania26ct@yandex.ru*
В.А. Зима*, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь. E-mail: tania26ct@yandex.ru*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению возрастных особенностей младших школьников, влияющих на процесс социализации. Экономические и социальные изменения в обществе формируют новые взгляды на процесс становления личности. При поступлении ребенка в первый класс процесс его социализации становится более управляемым. Учение становится ведущим видом деятельности, имеющим важное общественное значение. Особое внимание в статье уделено анализу процесса социализации как специально организованному процессу, преследующему четко сформулированные цели, требующие при этом педагогического сопровождения. Также рассмотрена роль учителя начальной школы в процессе социализации обучающихся. Авторами предложены разнообразные формы и методы педагогической поддержки младших школьников, которые могут быть использованы в работе педагога начальной школы и способствовать успешному развитию личности обучающегося.

Ключевые слова: **педагогическая поддержка, социализация, коммуникативность, младший школьный возраст, личность, воспитание.**

В настоящий момент в современных школах происходит переосмысление важных функций образовательного процесса, которые направлены на удовлетворение потребностей личности и общества. При этом проблемы становления личности школьников начальных классов становятся более актуальными.

Когда ребенок поступает в школу, то происходят существенные изменения, отражающиеся на его психическом состоянии. Это связано с тем, что меняется вид деятельности школьника, а также его социальное окружение.

Такое понятие, как «педагогическое сопровождение», тесно связано с понятием «педагогическая поддержка». Во многих случаях сопровождение педагогом предполагает поддержку школьников и помощь в решении различных проблем, которые возникают у ребенка. В понятии «педагогическое сопровождение» отражены идеи взаимодействия субъектов обучения и воспитания, которые направлены на развитие личности [1]. Процесс совместного с педагогом определения интересов обучающихся путей решения проблем, которые могут возникнуть при самостоятельном достижении поставленных школьником целей при общении и саморазвитии, является предметом поддержки педагога.

К сожалению, в настоящий момент учителя начальных классов всё чаще сталкиваются с тем, что в школу приходят дети, имеющие небольшой социальный опыт, вследствие чего они испытывают трудности в общении с взрослыми и сверстниками и зачастую не следуют правилам поведения. Одной из причин таких проблем является недостаточное общение детей с родителями. Часто родители не считают необходимым поддерживать тесный контакт с ребенком: общаться с ним, слушать. Отсюда можно сделать вывод о том, что коммуникативная составляющая жизни несовершеннолетнего недостаточно развивается. Это является одной из причин затруднения социализации при попадании в школу и в дальнейшем в процессе обучения.

Также многие дети ограничены в общении друг с другом из-за сильной занятости в школе и на дополнительных занятиях. Из-за этого взаимодействие со сверстниками и взрослыми становится ограниченными во времени или вообще недоступными.

Перечисленные выше трудности усложняют социализацию школьников, поэтому педагог обязан помочь обучающимся в процессе их социализации.

Возраст, когда ребенок идет в школу, считается периодом формирования его социальной составляющей, ключевым моментом которого является становление социальной позиции младшего школьника с ведущей учебной деятельностью. Замечено, что дети школьного возраста нередко проявляют интерес к разнообразию социальных тем: дружба, конфликты, творчество, социальные роли и т.д. Интерес детей необходимо поддерживать и совместно с ними работать над поиском ответов на интересующие их вопросы, реализовывать методы и приемы, формирующие социально развитую личность [2].

При поступлении ребенка в первый класс процесс его социализации становится более управляемым. Учение становится ведущим видом деятельности, имеющим важное общественное значение. Связанные с ним успехи и неудачи младшего школьника приобретают социальный характер. В начале обучения меняется роль ребенка в обществе, вследствие чего он становится субъектом общества и имеет значимые для него обязанности, за выполнение или невыполнение которых получает общественную оценку.

Воспитание в школе и формирование личностных качеств школьника должно идти не только через совместную деятельность родителей и детей, но и через общение школьников друг с другом. Важно знать, что воспитание не может быть сведено к одному виду деятельности. Оно должно охватывать как учебный, так и внеурочный виды деятельности [3].

Научная новизна исследования состоит в том, что в статье сформулированы и предложены разнообразные формы и методы педагогической поддержки младших школьников, которые могут быть использованы в работе педагога начальной школы и способствовать успешному развитию личности обучающегося.

Таким образом, решения педагогами проблем с социализацией младших школьников можно распределить по следующим блокам:

– когнитивно-рефлексивный компонент, включающий в себя знания, понимание;

– усвоение ребенком практических навыков в ходе деятельности, а также проявление своей индивидуальности в творчестве;

– наличие у ребенка предпочтений и установок, которые определяли бы его отношение к социуму.

Считается, что роль педагога в процессе социализации школьника очень велика, именно поэтому для успешности данного процесса необходимо обеспечить сопровождение педагогом, которое включает:

– теоретическое обеспечение процесса социализации;

– диагностику на всех уровнях социализации;

– активное вовлечение школьников в различные виды совместной деятельности.

В процессе обучения и воспитания в начальной школе педагог может использовать разнообразные методы и приемы развития социализации обучающихся. Важным средством социализации ребенка является совместная деятельность школы, семьи и общества. Программа становления школьников личностью должна быть направлена на формирование морально-нравственных качеств, что, в свою очередь, формирует уклад школьной жизни. Его можно понимать как форму доведения до соответствия разнообразных видов занятости ребенка с нормами морали и нравственными установками [4].

Деятельность в свободное время от уроков также является важной частью для развития ребенка. Она проявляется в отличных от урочной формах и учитывает все интересы школьника. Часто обучающиеся проявляют повышенный интерес именно к внеурочной деятельности. Реализовав такую деятельность, педагог начальной школы сможет воплощать обучение по игровым технологиям, которые, в свою очередь, позволят младшим школьникам показать себя и раскрыть свои таланты и, как следствие, социализация ребенка будет проходить наиболее успешно. Именно в такой деятельности педагог в полном объеме сопровождает обучающегося.

Предоставляя возможность школьнику вступать в учебный диалог, педагог тем самым окажет положительное влияние на формирование качеств личности, которые будут способствовать его развитию в обществе. Например, ребенок научится договариваться и приходить к общему мнению, а также прислушиваться к мнению других, что поможет ему в дальнейшей работе в команде [5].

На данный момент в начальных школах большое внимание уделяется формированию предметных умений, а также развитию духовно-нравственных ценностей школьников.

Выделяют следующие показатели сформированной социализированности младших школьников:

– когнитивно-рефлексивный, который включает в себя способность к самонаблюдению, самоанализу; способность адекватно реагировать на изменение той или иной ситуации; любознательность;

– практический: способность к репродуктивным, творческим действиям; самостоятельность;

– ценностно-смысловой показатель включает в себя представления обучающихся об основных человеческих ценностях; сформированность нравственных качеств; способность к самооценке;

– коммуникативный показатель представляет собой совокупность сформированных умений младших школьников общаться со сверстниками; взрослыми; сотрудничать.

Итак, главные направления социализации школьников – это формирование потребности и способности школьников начальных классов:

– к познанию и самопознанию;
– к общению и взаимодействию;
– к сочувствию, переживанию;
– к созиданию и творчеству.

Содержание работы по рассмотренным направлениям социализации школьников преследует достижение одной из главных целей педагога – воспитание ребенка, социально-педагогическая поддержка и развитие высоконравственного, ответственного и компетентного гражданина России.

Такая поддержка педагога образуется в процессе обучения школьника, организации самореализации обучающихся с учётом его деятельности, как во время занятий, так и в свободное время.

Выделяют основные формы поддержки со стороны педагога:

– ролевые игры;
– организационно-деятельностные игры;
– рефлексивный ситуационный классный час;
– тренинги и др.

Важно знать, что структура ролевой игры открыта на протяжении всей игровой деятельности. Многие ученики берут на себя выбранные роли, которые обусловлены характером игры. Моделями ролей для игры могут быть герои из собственной фантазии или, например, литературные персонажи. Во время игры участники могут импровизировать, конечно, не выходя за рамки правил и выбранных персонажей. Сам по себе процесс игры представляет собой ситуацию, которую дети моделируют вместе с учителем. В игровой процесс могут быть вовлечены родители, которые помогут детям в освоении данной игры [6].

Организационно-деятельностные игры – это некая последовательность переходов от традиционной ситуации к более нетрадиционной, не характерной для каждого конкретного ученика. Данный вид деятельности помогает школьникам применять знания и умения, приобретенные во время обучения, на практике.

Такие игры позволяют решить множество проблем, таких как:

– разностороннее развитие направленности личности;
– использование ключевых умений;
– развитие способностей к самореализации.

Чтобы воплотить в жизнь основные принципы воспитания и социализацию личности, нужно уметь устраивать организационно-деятельностные игры. Взрослые в данном виде деятельности являются главным системообразующим элементом. Улучшение взаимопонимания и взаимоотношений в коллективе становятся результатами таких игр.

Задачи, которые осуществляет творческая деятельность, – это укрепление взаимоотношений в социуме и создание благоприятной атмосферы для всех участников коллектива. Данный вид деятельности ставит определенные цели, а также дает возможность младшим школьникам сделать свой, аргументированный выбор. Благодаря игре ребенок акцентирует внимание на личный вклад в решение коллективных задач за счет поручений как индивидуального так и группового характера. Такие задания могут быть разнообразными, и школьник может выбирать и акцентировать внимание на более важном деле. Важно отметить, что ученик добровольно участвует во всех начинаниях, а также публично признает свою деятельность [7].

Следующей формой поддержки педагогами младших школьников в становлении процесса социализации является проведение тренинговой работы, основной целью которой является развитие коммуникативных навыков. Обязательным условием успешной работы участников в тренинге является проведение рефлексии.

Еще один вид педагогической поддержки школьников – это педагогическая поддержка трудовой деятельности ребенка. Она очень важна, потому что развивает у ученика способность бороться с трудностями в жизни. Главная цель внедрения трудовой деятельности заключается в том, чтобы превратить ее в осознанную потребность. Для формирования личности младших школьников в большинстве случаев ребенка привлекают к труду.

Таким образом, поддержка педагогом школьников начальных классов – это деятельность, которая основана на взаимодействии с ребенком и становлении обучающихся в обществе, реализуемая в процессе образования. Поддержка учащегося помогает ему справиться с проблемной ситуацией вместе с преподавателем.

Работа педагога начальных классов должна быть направлена на реализацию учебных и воспитательных задач. Учитель должен воспринимать младшего школьника как личность, способную к саморазвитию и имеющую право на ошибки.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что поддержка педагогом младших школьников в процессе их социализации предполагает непрерывную, заблаговременно спланированную деятельность учителя, направленную на продуктивное общение как с обучающимися своего возраста, так и с взрослыми. Также поддержка направлена на приобщение младших школьников к социально-культурным и нравственным ценностям, которые важны для самореализации.

Библиографический список

1. Гаврилычева Г.Ф. Младший школьник и его ценности. *Начальная школа*. 2008; № 7: 17 – 22.
2. Гавров С.Н. Образование в процессе социализации личности. *Вестник УРАО*. 2008; № 5: 21 – 23.
3. Евсюткина П.А. Основные методы педагогической поддержки социализации школьников: ролевые игры, познавательная деятельность, социализация обучающихся средствами общественной и трудовой деятельности. *Молодой ученый*. 2015; № 1: 451 – 454.
4. Максакова В.И. *Организация воспитания младших школьников*. Москва: Просвещение, 2003.
5. Маслова Н.А. Из практики развития «Я-концепции» у младших школьников. *Начальная школа*. 2008; № 3: 34 – 38.
6. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях. *Известия ПГПУ имени В. Г. Белинского. Общественные науки*. 2015; № 16 (20): 154 – 156.
7. Примерные программы по учебным предметам. *Начальная школа:* в 2 ч. Москва: Просвещение, 2014.

References

1. Gavrilycheva G.F. Mladshij shkol'nik i ego cennosti. *Nachal'naya shkola*. 2008; № 7: 17 – 22.
2. Gavrov S.N. Obrazovanie v processe socializacii lichnosti. *Vestnik URAO*. 2008; № 5: 21 – 23.
3. Evsyutkina P.A. Osnovnye metody pedagogicheskoj podderzhki socializacii shkol'nikov: rolevye igry, poznavatel'naya deyatel'nost', socializaciya obuchayuschihsya sredstvami obschestvennoj i trudovoj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 1: 451 – 454.
4. Maksakova V.I. *Organizaciya vospitaniya mladshih shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
5. Maslova N.A. Iz praktiki razvitiya «Ya-koncepcii» u mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2008; № 3: 34 – 38.
6. Matveeva O.N. O socializacii mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya PGPU imeni V. G. Belinskogo. Obschestvennye nauki*. 2015; № 16 (20): 154 – 156.
7. Primernye programmy po uchebnym predmetam. *Nachal'naya shkola:* v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2014.

Статья поступила в редакцию 25.11.20

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-277-279

Kotlyarova T.A., *Cand. of Cultural Studies, Professor, Head of Department of Folk Choral Singing, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: kotlfolk@narod.ru*

Kotlyarov M.G., *senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: kotlfolk@narod.ru*

MASTERING RUSSIAN SINGING TRADITION IN THE CREATIVE EDUCATIONAL COLLECTIVE. The article considers the most urgent problem of modern folk singing education. In modern conditions, fundamental changes are taking place in the approaches to the principles of training future specialists in the field of art of folk singing. As a result of the appeal to a deep study and actualization of traditional folk singing performance, it became necessary to consider in more detail regional singing styles and describe the teaching methodology to work with style scores. The main task in the selection of works for learning is to teach students regional-style and dialectal vocal-performing techniques. Sharing the opinion of Professor Vladimir Andreevich Tsaregorodtsev, the researchers believe that the main task of the teacher is to teach the basic techniques of choral sonority through the formation of a single manner of rounding of vowels inherent in the studied tradition, as well as accurate reproduction of the dialectal features of the language.

Key words: **folk singing education, regional singing styles, Western Russian singing tradition, variability, dialectal singing.**

Т.А. Котлярова, *канд. культурологии, проф., зав. каф. народного хорового пения ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: kotlfolk@narod.ru*

М.Г. Котляров, *доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: kotlfolk@narod.ru*

ОСВОЕНИЕ ЗАПАДНОРУССКОЙ ПЕВЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В УЧЕБНОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена рассмотрению наиболее актуальной проблемы современного народно-певческого образования. В современных условиях происходят коренные изменения в подходах к принципам обучения будущих специалистов в сфере народно-певческого искусства. Вследствие обращения к глубокому изучению и актуализации традиционного народно-певческого исполнительства возникла необходимость более детального рассмотрения региональных певческих стилей и описания методики обучения работе со стилевыми партитурами. Главной задачей при подборе произведений для разучивания является обучение студентов регионально-стилевым и диалектным вокально-исполнительским приемам. Разделяя мнение профессора В.А. Царегородцева, считаем, что главной задачей педагога является обучение основным приемам хоровой звучности через формирование единой манеры округления гласных, присущей изучаемой традиции, а также точного воспроизведения диалектных особенностей языка.

Ключевые слова: **народно певческое образование, региональные певческие стили, западнорусская певческая традиция, вариативность, диалектное пение.**

В настоящее время в народно-певческом образовании и в фольклористической науке в целом происходят существенные изменения, направленные на формирование профессиональных компетенций, вследствие чего существенно меняются требования к выпускникам сферы народно-певческого искусства. Современная система воспитания и образования включает иерархию учебных заведений от дошкольных до высших образовательных организаций. Как известно, образование и воспитание являются той частью культуры, которая отвечает за распространение наиболее значимых для народа ценностей, передающихся из поколения в поколение. Актуальность темы обусловлена возрастающим интересом к проблеме сохранения и актуализации фольклорных традиций в учреждениях образования и культуры. В настоящее время собран богатый фольклорно-этнографический материал, который активно включается в работу данных учреждений. В процесс актуализации образцов традиционной культуры вовлечены как учебные коллективы, так и фольклорные ансамбли учреждений культуры и образования. Реконструированные образцы способствуют сохранению и передаче духовных ценностей и культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Говоря о Кемеровской области, необходимо отметить, что в настоящее время сформирована целая сеть учреждений и творческих коллективов, занимающихся сохранением, пропагандой и трансляцией традиций народной культуры.

Внимание к местным традициям на современном этапе становится основным направлением деятельности как для педагогов учебных заведений, так и для практиков – руководителей народно-хоровых коллективов, хормейстеров. В современном народно-певческом образовании назрела необходимость описания методики работы со стилевыми партитурами. Основные работы по методике освоения народной манеры пения появились еще в 70-е годы XX века. Это труды Н.В. Калугиной «Методика работы с русским народным хором» (1977 г.), Л.В. Шаминой «Работа с самодеятельным хоровым коллективом» (1983 г.) и «Школа русского народного пения» (1997 г.). В настоящее время выходят в свет публикации Д.В. Морозова, ученика В.А. Царегородцева, посвященные описанию гнесинской школы стилевого распевания и работы с региональными партитурами. Среди основных работ отметим следующие: «Современный народный хор как модель «поющего села»», опубликованную в 2016 году в сборнике статей «Фольклорное движение в современном мире» Государственного республиканского центра русского фольклора, и «Методика стилевого распевания народно-певческого коллектива в гнесинской хормейстерской школе», вышедшей в 2017 году в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции «Вечные истоки». Как отмечает Д.В. Морозов, анализируя работу народно-хорового отделения РАМ имени Гнесиных, политику подбора репертуара учебного хора формировали педагоги по хоровому классу: Анна Васильевна Руднева, Нина Константиновна Мешко, Наталья Владимировна Ерохина, Людмила Васильевна Шамина, Владимир Андреевич Царегородцев и Дмитрий Викторович Морозов. Однако он подчеркивает, что именно под руководством Владимира Андреевича Царегородцева

начинает складываться стилевой подход в методике распевания и работе с партитурами [1, с. 74]. Именно в результате работы В.А. Царегородцева сформировалась методика работы, ориентированная «на три пласта народно-песенной культуры: авторскую музыку, обработку и аранжировку народных песен и духовных стихов, фольклорные произведения» [1, с. 74]. Исполнительская манера учебного коллектива напрямую стала зависеть от выбранного репертуара.

В статье мы попытаемся описать методику освоения западнорусских партитур, опробованную со студентами Кемеровского государственного института культуры. Учебный процесс по дисциплине «Ансамблевое пение» направлен на изучение и освоение традиционного народно-певческого исполнительства через овладение региональными певческими стилями. В результате обучающиеся приобретают профессиональные компетенции, направленные на овладение приемами певческого искусства с учетом комплекса музыкально-стилевых и художественных средств. По мнению известной фольклористки К.А. Мехнецовой, «именно установка на подлинность, придающая местное своеобразие произведениям фольклора, может противостоять всеобщей унификации, все еще господствующей в системе самодеятельных и профессиональных «народных хоров», из которых лишь единицы оказываются способными к сценическому «возвышению» народной песни и хореографии….» [2].

Изучение традиционной музыкальной культуры – одно из направлений деятельности кафедры народного хорового пения Кемеровского государственного института культуры. Освоение стилевых партитур в вузе заметно активизировалось благодаря тесному сотрудничеству с педагогами РАМ имени Гнесиных В.А. Царегородцевым, Ю.Л. Колесником и Д.В. Морозовым. В соответствии с учебными программами студенты осваивают все стилевые зоны. Изучение коллективами различных стилевых зон, в частности западнорусской песенной традиции, способно кардинально расширить круг умений и навыков участников коллектива и границы используемого репертуара. Исследование локальных традиций позволит выявить отличительные особенности изучаемой традиции. Через изучение местных традиций выявляются общие закономерности становления западнорусской народной культуры, её своеобразия и особенностей. Освоение локально-стилевых традиций на кафедре осуществляется по двум направлениям.

Во-первых, экспедиционная деятельность (начало этой работы совпадает с датой образования кафедры – 1990 год), направленная на сбор, расшифровку и систематизацию собранных этнографических материалов. В основном эта работа осуществляется во время студенческой фольклорной экспедиционной практики. Собранный и обработанный материал был опубликован в серии сборников «Песни Кемеровской области» (1990 – 1998 гг.), учебно-методические сборники фольклорно-этнографического материала «Вечер был, сверкали звезды» и «Тяче вода каламутна», изданные в 2009 и 2011 годах. Кроме того, результаты экспедиционной деятельности стали источниковедческой базой диссертационных исследований, таких как «Развитие народного песенного творчества в Кузбассе» по научной специальности 13.00.05 «Теория, методика и организация культурно-просветительной работы» (г. Москва, МГУКИ, 1995 г.); «Обряд – коммуникативная характеристика культуры» по научной специальности 24.00.01 «Теория, история культуры» и ряд других.

Во-вторых, использование фольклорно-этнографических материалов в практике обучения учебных ансамблей и солистов. В рабочие программы учебных дисциплин «Хоровой класс», «Ансамблевое пение», «Практическое руководство народно-певческим коллективом» входит обязательный для изучения раздел «Песенные традиции», в котором студенты совместно с преподавателем подбирают для разучивания с учебным вокальным коллективом произведения. Чаще всего используются песенные образцы, записанные студентом во время прохождения фольклорно-этнографической практики, которые впоследствии расшифрованы и аранжированы для учебного ансамбля. А также личные записи преподавателей.

Остановимся подробно на описании проблем, связанных с изучением западнорусской песенной традиции в учебном коллективе. Стилевые особенности наиболее ярко проявляются в основных центрах бытования – Брянской и Смоленской областях. Большое влияние на формирование данной традицию оказывало соседство с пограничными территориями Украины и Белоруссии. Сложность изучения обоснована удаленностью западного региона и невозможностью общения студентов с носителями традиции. Для изучения традиции используются аудио- или видеозаписи, представленные в сети Интернет, и личные архивы педагогов кафедры. Сложность представляет изучение диалектных особенностей языка. Как отмечает Л.В. Шамина, именно система диалектов способна выявить стилевое единообразие, проявляющееся в песенных жанрах. А жанр, в свою очередь, формирует исполнительскую манеру [3, с. 28].

Среди наиболее сохранившихся жанров следует отметить календарно-обрядовый и семейно-бытовой фольклор. Сохранение и бытование традиционной культуры напрямую зависит от степени сохранности обрядово-бытовых форм фольклора и, как следствие, определяет круг жанров, бытующих в традиции. В современной ситуации происходит угасание, а в некоторых областях и полное исчезновение традиционных жанров фольклора. Следовательно, в учебные задачи входит реконструирование и актуализация песенных жанров и праздично-обрядовых действ. Бытующее мнение о копировании фольклорной традиции не может быть признано верным, так как информанты – это люди пожилые, в силу возраста не всегда способные воспроизвести точно музыкальный и поэтический текст. Чаще всего исполнение лишено темброво-динамических красок и точного воспроизведения ладово-гармонических особенностей. В такой ситуации необходимо учитывать жанровую принадлежность произведения и по возможности разыскать его вариант в архивных записях.

Изучая песенный стилевой материал с творческим коллективом, необходимо учитывать следующие особенности:

– при исполнении запева обратить внимание на импровизационную основу, построенную на основных попевках;

– строфы чаще всего строятся на опевании основного мелодического рисунка;

– изучение диалектных особенностей. Правильное формирование гласных (на диалекте) с присущей им интонацией позволит сформировать единую певческую позицию. Усвоение региональных особенностей речи необходимо осуществлять путем точного копирования первоисточника;

– работая над музыкально-стилевыми отличиями, следует обратить особое внимание на исполнительские, ладогармонические и тембровые особенности;

– учет основного корпуса традиционных жанров, присущих локальной традиции;

– изучая произведения с движением, включать в работу обязательное изучение используемых хореографических жанров, присущих изучаемому стилю.

Решая описанные выше задачи, педагог должен обеспечить постоянную работу обучающихся с этнографическими первоисточниками. В идеале – это общение участников ансамбля с носителями традиции либо с экспедиционными записями, что позволит максимально приблизиться к этнографическому звучанию. Особенностью музыкальной культуры русского Запада отчетливо проявляется в признаках местных интонационно-гармонических, стилевых и исполнительских традиций. Для достоверного исполнения произведений следует изучать локальные стилевые особенности. Остановимся на музыкально-исполнительских особенностях западнорусских партитур. В музыкально-стилевом отношении песни этой традиции характеризуются сохранением архаических элементов. К ним отнесем:

– силлабическое стихосложение;

– тип многоголосия гетерофония;

– строение мелодики – попевочное;

– манера звукоподачи – прямая в среднем регистре, окончание строф на общем унисоне, использование возгласов «иканий» и «гуканий» в середине и в конце музыкального построения;

– особенности диалекта: акающий говор с использованием белорусизмов и украинизмов.

Важная особенность работы – это активное включение всех участников коллектива. В традиционном исполнительстве участники ансамбля – равноправные создатели песни. Специфику этнографических ансамблей составляет именно ансамбль тембров. Для достижения качественного включения каждого участника ансамбля используются индивидуальные формы работы. Сольное исполнение фрагментов произведения позволит выявить тембровые краски и будет способствовать проявлению собственных вокальных возможностей. Дальнейшая работа должна строиться на изучении всеми участниками основного напева произведения, что позволит освоить основные особенности ладогармонического и ритмического построения, так как основу западнорусского многоголосия составляет гетерофония. В основе традиционного исполнительства лежит еще один важный компонент – вариативность. Для успешного достижения импровизационности необходимо учитывать установленные традицией типы подголосков и особенности построения многоголосия. В момент исполнения песни недопустимо добавление или сочинение собственных вариантов. Варьирование допустимо в пределах известных, заданных изучаемой традицией вариантов в разных комбинациях. Изменение песенной формы с точки зрения мелодических, ритмических, ладовых и полифонических особенностей не допускается. Вместе с тем полное копирование способно привести к «хоровому» принципу исполнения, где расположение подголосков четко закреплено партитурой.

Анализируя практику работы с ансамблем, отметим, что наибольшие сложности возникают с расшифровкой и последующим исполнением словесного текста западных партитур. В связи с тем, что западнорусские территории граничат с Белоруссией, необходимо выявить диалектные особенности языка. К числу основных отнесем:

– наличие звуков состоящих из двух букв (*дж, дз);*

– сохранение в текстах специфического звука *Ўў*, который произносится после гласных перед согласными вместо [в], [у] или [л];

– употребление *ў* на месте согласного [*в*];

– согласный [*г*] чаще всего произносится фрикативно, за исключением заимствованных слов (тогда он произносится «взрывно»);

– твёрдость согласных звуков ч и *р*;

– отсутствие мягких согласных звуков *д* и *т*, при смягчении согласные *д* и *т* переходят в мягкие аффрикаты *дз* и *ц* (дзеканье и цеканье);

– вместо русского согласного [*щ*] произносится *шч*: *шчотка, шчупак*;

– твердое произношение согласных перед гласным *е*: *вуздэчка, сэрца* и т.д.;

– согласные *д* и *т* перед согласным [*в*]: *дзве* произносится [дзьве], *цвёрды* – [цьвёрды];

– мягкому звуку [т] соответствует белорусская буква *Цц* [4].

Таким образом, следует согласиться с Л.В. Шаминой, что «наибольшая характерность народного пения проявляется именно в особенностях диалектного интонирования – артикулирования. … Когда поющий начнет мыслить на диалекте, тогда и появится органическое диалектное пение, произношение текста в пении. … Органически естественная диалектная речь постепенно закрепляет слухо-произносительную функцию в конкретной артикуляционной установке» [5, с. 35] позволит добиться максимально подлинного звучания. Следуя описанным выше приемам работы с западнорусскими партитурами, сформируется основной комплекс вокально-исполнительских средств и приемов, необходимых для освоения традиционного исполнительства. А благодаря полученным знаниям, умениям и навыкам выпускники реализуют себя в практической деятельности по актуализации и трансляции певческих стилей.

Библиографический список

1. Морозов Д.В. Методика стилевого распевания народно-певческого коллектива в гнесинской хормейстерской школе. *Вечные истоки:* материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках фестиваля-конкурса. Москва: ПРОБЕЛ, 2000: 72 – 82.
2. Мехнецова К.А. *Проблемы освоения народных традиций в практике фольклорного ансамбля*. Available at: https://onmck.ru/resources/folklore_and_ethnographic/text/library/?ELEMENT_ID=829
3. Шамина Л.В. *Школа русского народного пения*. Москва: МГФЦ «Русская песня», 1997.
4. *Белорусский язык: фонетика*. Available at: https://mybiblioteka.su/6-34369.html
5. Шамина Л.В. *Школа русского народного пения*. Москва: МГФЦ «Русская песня», 1997.
6. Морозов Д.В. Современный народный хор как модель «поющего села» Фольклорное движение в современном мире. *Сборник статей*. Государственный республиканский центр русского фольклора. Москва, 2016: 140 – 144.

References

1. Morozov D.V. Metodika stilevogo raspevaniya narodno-pevcheskogo kollektiva v gnesinskoj hormejsterskoj shkole. *Vechnye istoki:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah festivalya-konkursa. Moskva: PROBEL, 2000: 72 – 82.
2. Mehnecova K.A. *Problemy osvoeniya narodnyh tradicij v praktike fol'klornogo ansamblya*. Available at: https://onmck.ru/resources/folklore_and_ethnographic/text/library/?ELEMENT_ID=829
3. Shamina L.V. *Shkola russkogo narodnogo peniya*. Moskva: MGFC «Russkaya pesnya», 1997.
4. *Belorusskij yazyk: fonetika*. Available at: https://mybiblioteka.su/6-34369.html
5. Shamina L.V. *Shkola russkogo narodnogo peniya*. Moskva: MGFC «Russkaya pesnya», 1997.
6. Morozov D.V. Sovremennyj narodnyj hor kak model' «poyuschego sela» Fol'klornoe dvizhenie v sovremennom mire. *Sbornik statej*. Gosudarstvennyj respublikanskij centr russkogo fol'klora. Moskva, 2016: 140 – 144.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-279-281

Kushkina O.V., *Lecturer at the Department of State and Legal Disciplines, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: kushkina.ov@gmail.com*

Ilyina N.F.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, scientific supervisor, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia)*

TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN THE DIRECTION OF TRAINING JURISPRUDENCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA. In the article reveals one of the key directions of the modern policy of the Russian state – ensuring sustainable high growth rates of the export of educational services. The paper studies the issue of providing educational services for higher education programs for foreign students in higher educational institutions located on the territory of the Russian Federation. The article analyzes the results of a study dedicated to teaching foreign students in higher educational institutions of Russia in the field of training, jurisprudence. The main problems that arise when studying in a legal higher educational institution in Russia and directions for improving the organizational and pedagogical conditions, in order to form legal literacy among foreign students in higher educational institutions in the direction of training: jurisprudence, are identified.

Key words: **foreign student, study in Russia, jurisprudence, legal literacy, Russian language.**

Кушкина О.В., преп. кафедры государственно-правовых дисциплин, Сибирский юридический институт МВД России, г. Красноярск, E-mail kushkina.ov@gmail.com

Н.Ф. Ильина*, д-р пед. наук, доц., Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, г. Красноярск*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ

В статье раскрывается одно из ключевых направлений современной политики российского государства – обеспечение устойчивых высоких темпов роста экспорта образовательных услуг. Затронут вопрос предоставления образовательных услуг по программам высшего образования для иностранных студентов в высших учебных заведениях, расположенных на территории Российской Федерации. Анализируются результаты исследований, посвящённых обучению иностранных студентов в высших учебных заведениях России по направлению подготовки «Юриспруденция». На основе результатов опроса обучающихся выявлены основные проблемы, возникающие при обучении в юридическом высшем учебном заведении России, и направления для совершенствования организационно-педагогических условий с целью формирования правовой грамотности у иностранных студентов в высших учебных заведениях по направлению подготовки «Юриспруденция».

Ключевые слова: **иностранный студент, обучение в России, юриспруденция, правовая грамотность, русский язык.**

На сегодняшний день все большую популярность среди иностранных граждан имеет получение высшего образования в высших учебных заведениях (далее – вуз) на территории Российской федерации, о чем свидетельствуют результаты исследований Департаментом международного сотрудничества и Центром социологических исследований Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Так, по данным опроса Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ [1], изменение численности иностранных студентов в российских вузах с 2007 – 2008 учебного года до 2017 – 2018 учебного года свидетельствует о приросте потока иностранных студентов для получения высшего образования в вузах Российской Федерации.

Российские вузы предоставляют возможность обучения иностранным студентам по разным направлениям подготовки высшего образования: экономика и управление, медицина и фармация, образование и педагогика, юриспруденция и др.

Численность иностранных граждан по укрупненным группам учебных специализаций в российских вузах по специализации «Юриспруденция» в 2016 – 2017 учебном году составила 7 392 человека (3,2% от общего числа иностранных граждан, обучающихся на территории Российской Федерации), в 2017 – 2018 учебном году 8 617 человек (3,3% от общего числа иностранных граждан, обучающихся на территории Российской Федерации). Основной приток иностранных студентов поступает из стран СНГ, стран Азии, стран Ближнего Востока, Северной Африки, намного ниже уровень притока иностранных студентов со стран Северной Европы, Северной Америки и Океании, Латинской Америки.

Регулирование отношений в сфере образования иностранных студентов закреплено в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об об-



Рис. 1. Показатель численности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах в период с 2007 – 2008 учебного года по 2017 – 2018 учебный год

разовании в Российской Федерации» [2] с отсылкой на нормы Конституции Российской Федерации, другие нормативно-правовые акты Российской Федерации, законы и иные нормативно-паровые акты субъектов Российской Федерации. Иностранные студенты российских вузов составляют особый контингент, требующий особого отношения и повышенного внимания, а образовательный процесс диктует необходимость дополнительного изучения и изменения в соответствии с требованиями мирового образовательного пространства.

Министерство внутренних дел России (далее – МВД России) на протяжении многих лет принимает активное участие в подготовке полицейских кадров не только для собственных подразделений и иных правоохранительных структур Российской Федерации, но и для компетентных органов иностранных государств. Ежегодно более 2000 полицейских и других сотрудников силовых ведомств зарубежных стран получают профессиональное образование благодаря МВД России как на территории Российской Федерации, так и при участии российских инструкторов – сотрудников органов внутренних дел на территории своих государств. В настоящее время можно выделить четыре основных направления международного сотрудничества МВД России в области подготовки полицейских кадров ближнего и дальнего зарубежья. 1. Подготовка иностранных специалистов по программам высшего образования в ведомственных образовательных организациях МВД России по очной форме обучения. 2. Подготовка сотрудников правоохранительных органов иностранных государств по программам дополнительного профессионального образования и профессионального обучения в ведомственных образовательных организациях МВД России. 3. Выездные тренинги и чтения лекций, проводимые инструкторами из числа профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД России, отправляемыми в загранкомандировки для реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации сотрудников компетентных органов иностранных государств. 4. Подготовка полицейских кадров иностранных государств по дополнительным профессиональным программам в Учебном центре (филиале) Сибирского юридического института МВД России в г. Манагуа Республики Никарагуа [3, с. 171].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось определение общей портретной характеристики иностранных студентов по направлению подготовки «Юриспруденция» и выявление основных проблем, с которыми они сталкиваются в процессе обучения по программам высшего образования в ведомственных образовательных организациях МВД России по очной форме.

Согласно полученным данным нашего исследования, иностранный студент – это человек чаще всего мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет, прибывший из городской местности. Одним из положительных моментов следует считать, что указание на миграцию из городской местности указывает на оптимально быструю адаптацию к жизни в условиях большого города. Чаще всего на выбор вуза Российской Федерации повлияло решение родителей. Но если мы говорим об образовании в ведомственном вузе системы Министерства внутренних дел России, то преимущественно принятие решения по выбору Российской Федерации для получения высшего образования является самостоятельным волеизъявлением иностранного студента, основанного на личной заинтересованности и потребностях получения образования по узкому профилю подготовки. Большая часть респондентов приезжают в Россию одни, лишь малая доля опрошенных заявили о том, что приехали с семьей или родственниками, вместе с друзьями или знакомыми. Отсутствие близких родственников или друзей (с одного государства или представителя языковой общности) может способствовать усложнению процесса адаптации в России, снижению заинтересованности в обучении и получении новых знаний. Для решения такой проблемы руководству вузов необходимо оказывать иностранным студентом морально-психологическую помощь в устройстве быта, решении личных вопросов, правовой консультации, осуществлять общую эмоциональную поддержку.

По мнению респондентов, на обучение иностранных студентов негативно влияет в значительной степени недостаточное владение русским языком, образовательные трудности; социальная изоляция; тоска и ностальгия по родине; ценностные различия, сложность взаимодействия с российскими сверстниками. К малозначимому фактору респонденты отнесли незнание местных культурных норм и традиций, городской среды, иные продукты питания. Считаем необходимым прокомментировать, что результаты опроса в данном случае не столько описывают реальную ситуацию с положением иностранных студентов в России, сколько демонстрируют то, что именно сами студенты думают и ощущают во время пребывания и обучения в России.

Большое количество вопросов анкеты было посвящено особенностям обучения в вузе на территории Российской Федерации. Вопросы анкеты касались как тех трудностей, которые возникают у обучающихся при освоении учебной программы вуза, так и проблем взаимоотношения иностранных студентов и российских студентов и преподавателей.

Больше половины опрошенных заявили, что выбрали обучение в российском вузе, так как надеются получить хорошее образование. Достаточно большая часть респондентов указала на открывающиеся жизненные перспективы в связи с получением российского диплома о высшем образовании по приезде на родину.

Реализуемые образовательные программы в вузах системы МВД России носят универсальный характер и могут быть использованы для подготовки специалистов практически любого государства независимо от региональной и национальной специфики. Они раскрывают вопросы специальной, правовой (включая рассмотрение вопросов квалификации преступлений в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ, ориентированной на международные стандарты), оперативно-боевой, физической и психологической подготовки [4, с. 126].

Кроме того, содержание образовательных программ предполагает знакомство обучаемых с информационными технологиями, используемыми в оперативно-розыскной и следственной деятельности. В зависимости от характера и технической оснащенности полицейских соответствующего государства содержание данного раздела в рамках подготовки специалистов иностранных государств может существенно варьироваться [5, с. 115].

Опрос показал, что ожидания иностранных студентов от обучения в России вполне оправдываются, если бы им предложили заново поступить в вуз, более половины респондентов сделали, скорее всего, тот же выбор. Более половины респондентов активно участвуют в общественной жизни вуза, в котором учатся: занимаются спортом, участвуют в культурно-массовых мероприятиях, состоят в научных кружках.

В то же время обучение в вузе дается нелегко. Лишь малая доля опрошенных отметили, что процесс обучения у них проходит без особых трудностей и приносит много новых знаний. Самый часто выбираемый ответ – «процесс обучения проходит нормально, но есть трудности», в то же время некоторые студенты отметили, что обучение дается тяжело, однако обучающиеся справляются с поставленной перед ними задачей, выполняют программу обучения в вузе, серьезные трудности возникают в процессе обучения лишь у малой доли опрошенных.

Среди трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения, чаще всего называются языковые (языковой барьер, малый запас правовой лексики), также указывают и на сложность усвоения лекционного материала, сложности при работе с нормативно-правовыми актами, основной учебной литературой, дополнительными источниками (публикациями), трудности в построении аналогий и взаимосвязи между системой права в России и своем государстве.

На сегодняшний день нами изучается вопрос внедрения в систему образования института ассистента (обладающего юридическими знаниями) иностранного студента, главной задачей которого будет оказание обучающемуся помощь при толковании норм права и проведении аналогии норм права в своем государстве, осуществляемой посредством интернет-ресурсов. На уровне вуза преподавателям, особенно ведущим дисциплины на первых курсах, необходимо самим идти на контакт с иностранными студентами и в случае необходимости проводить дополнительные консультации, отвечать на вопросы после проведе-

ния занятия. В целом стоит отметить, что согласно результатам опросов отношение иностранных студентам к преподавателям положительное (дружелюбное), незначительное количество студентов взаимоотношения с преподавателями оценивают как нейтральные.

Половина приехавших в вуз студентов владеют русским языком, это объясняется тем, что большинство из них иностранные граждане из стран СНГ. В то же время доля лиц, у которых возникают трудности при пользовании русским языком, достаточно высока. Треть опрошенных заявили, что владеют русским языком, тем не менее у них возникают языковые проблемы. Такое же количество опрошенных отметили, что ранее государственным языком России не владели, проходили подготовку по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим базу для освоения профессиональных образовательных программ на русском языке.

Значение умения писать, понимать и разговаривать на русском языке для иностранных студентов подчеркивают и другие результаты проведенного опроса. Иностранных студентов в ходе опроса попросили оценить свой уровень владения русским языком. Больше всего иностранных студентов свободно общаются на русском языке, почти столько же респондентов могут читать и писать на русском. Однако часть респондентов оценивают свои знания языка, на котором ведется преподавание в вузе, ниже среднего (знают русский язык недостаточно, возникают значительные сложности в понимании речи лектора).

Заметим, что среди трудностей, с которыми сталкиваются в процессе обучения иностранные студенты, чаще всего называют языковые. Треть опрошенных иностранных студентов назвали владение языком как основную проблему при обучении в России. При этом опрошенные не смогли точно указать, в каких областях испытывают наибольшие языковые трудности, так как эта проблема носит комплексный характер: обучающиеся указали, что они появляются в работе с литературой (основной, дополнительной), нормативно-правовыми актами, в восприятии лекционного материала на слух, формулировке ответов на вопросы; часть студентов отметили, что у них возникают иные языковые трудности.

На наш взгляд, для улучшения уровня владения русским языком иностранных студентов необходимо увеличение времени для преподавания русского языка, расширение объема изучения лексики по отдельным отраслям права. Прежде всего, безусловно, речь идет о группе риска среди иностранных студентов, которые плохо владеют русским языком.

В первую очередь российские вузы привлекают русскоязычных студентов из стран СНГ. Это выпускники русскоязычного сектора, а также те, для кого русский является одним из языков общения. Именно на работу с этими категориями абитуриентов рассчитаны существующие организационно-педагогические условия, используемые российскими вузами. В то же время в связи с сокращением русскоязычного населения в данных государствах необходимо принятие мер по созданию таких организационно-педагогических условий, которые обеспечивали бы более высокий уровень формирования правовой грамотности у обучающихся, имеющих слабую подготовку по русскому языку. Процесс обучения иностранных студентов в вузах Российской Федерации требует внедрения инновационных технологий, направленных на повышение эффективности подготовки; при формировании учебного плана подготовки иностранных студентов следует максимально учитывать особенности их стран и уровень владения русским языком, привлекать к участию в разработке учебно-методических материалов международных специалистов в соответствующих предметных областях. С учетом уровня владения иностранными студентами русским языком предусмотреть вузами в необходимых случаях увеличение количества часов, отводимых для преподавания русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. *Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации*: статистический сборник. Москва: Центр социологических исследований, 2019; Выпуск 16. Available at: https://sociocenter.info/ru/docs/stat-compilations/education-of-foreign-citizens/education-of-foreign-citizens-16-2019.pdf
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, СПС КонсультантПлюс. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Тетерятников Н.Ю. Подготовка иностранных специалистов в системе МВД России. *Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики.* Красноярск, 2019: 171 – 174.
4. Медведев И.А., Пунтус С.А. Подготовка иностранных специалистов в области борьбы с незаконным оборотом наркотиков: опыт образовательных организаций ФСКН России в свете перспектив международного сотрудничества. *Вестник Сибирского юридического института ФСКН России*. Красноярск, 2014; № 2 (15): 118 – 126.
5. Пунтус С.А. Подготовка иностранных специалистов образовательными организациями ФСКН России. *Государство и гражданское общество как элементы механизма противодействия наркоагрессии в России*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 10-летию со дня органов наркоконтроля. Уфа, 2013; Часть II: 112 – 116.

References

1. *Obuchenie inostrannyh grazhdan v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii*: statisticheskij sbornik. Moskva: Centr sociologicheskih issledovanij, 2019; Vypusk 16. Available at: https://sociocenter.info/ru/docs/stat-compilations/education-of-foreign-citizens/education-of-foreign-citizens-16-2019.pdf
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ, SPS Konsul'tantPlyus. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Teteryatnikov N.Yu. Podgotovka inostrannyh specialistov v sisteme MVD Rossii. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupnost'yu: voprosy teorii i praktiki.* Krasnoyarsk, 2019: 171 – 174.
4. Medvedev I.A., Puntus S.A. Podgotovka inostrannyh specialistov v oblasti bor'by s nezakonnym oborotom narkotikov: opyt obrazovatel'nyh organizacij FSKN Rossii v svete perspektiv mezhdunarodnogo sotrudnichestva. *Vestnik Sibirskogo yuridicheskogo instituta FSKN Rossii*. Krasnoyarsk, 2014; № 2 (15): 118 – 126.
5. Puntus S.A. Podgotovka inostrannyh specialistov obrazovatel'nymi organizaciyami FSKN Rossii. *Gosudarstvo i grazhdanskoe obschestvo kak `elementy mehanizma protivodejstviya narkoagressii v Rossii*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 10-letiyu so dnya organov narkokontrolya. Ufa, 2013; Chast' II: 112 – 116.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-281-284

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia),*
E-mail: Ln7766@mail.ru

PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE CLIENT FOR THE PROCESS OF SUPPORTING SUBJECTIVE WELL-BEING AND ITS SCENARIOS. The article discusses a problem of choosing a model of psychological support for a client to subjective well-being, depending on his psychological readiness for the process. Three possible options are considered in the context of the psychological practice of analyzing the life-meaning orientations of LSS, carried out through assumptions about the levels of a person's emotional – meaningful life (D.A. Leontiev, V.M. Elkin). It is possible to implement a scenario for comparing of the reference models of the I-conception, goal-setting, the process of attitude to life, the process of taking responsibility of the individual for life events and the client's current models. If the client verbalizes the problem with an emphasis on extrapunitive, intrapunitive reactions, psychoorganic speech, it is possible to implement the scenario in accordance with the psychological picture of the psychosomatic problem. There are other conditions to implement a scenario that makes it possible to realize the psychosomatic chain: child-parental relations, within a personal conflict, a social mask.

Key words: **subjective well-being, psychological readiness, semantic-dynamic processes, personal meaning, semantic construct, semantic attitude, semantic dispositions, motive and personal value, emotionally-needy sphere, personal conflict, child-parental relations, social mask, psychosomatic stories and scenarios.**

Н.Ю. Литвинова, *канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир,*
E-mail: Ln7766@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КЛИЕНТА К ПРОЦЕССУ СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЕГО СЦЕНАРИИ

В статье рассматривается проблема выбора модели психологического сопровождения клиента к субъективному благополучию в зависимости от его психологической готовности к процессу. Рассматривается три возможных варианта в контексте психологической практики анализа смысложизненных ориентаций СЖО, осуществляемой через допущения об уровнях эмоционально-смысловой жизни человека (Д.А. Леонтьев, В.М. Элькин). При условии вербализации клиентом проблемы с акцентом на внутренний локус контроля возможна реализация сценария сравнения эталонных моделей Я-концепции, целеполагания, процесса отношения к жизнедеятельности, процесса принятия ответственности личности за события жизнедеятельности и актуальных моделей клиента. При условии вербализации клиентом проблемы с акцентом на экстрапунятивные, интрапунятивные реакции, психоорганическую речь возможна реализация сценария в соответствии с психологической картиной психосоматической проблемы. При условии вербализации клиентом проблемы с акцентом на экстрапунятивные, интрапунятивные реакции и отсутствия явной психосоматической проблемы возможна реализация сценария, позволяющего осознать психосоматическую цепочку детско-родительские отношения – внутриличностный конфликт – социальная маска.

Ключевые слова: **субъективное благополучие, психологическая готовность, смыслодинамические процессы, личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловые диспозиции, мотив и личностная ценность, эмоционально-потребностная сфера, внутриличностный конфликт, детско-родительские отношения, социальная маска, психосоматические истории и сценарии.**

Проблема психологического сопровождения субъективного благополучия восходит к трудам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, Б.Ф. Ломова и некоторых представителей гуманистической психологии. Д.А. Леонтьев объединяет эти идеи и рассуждает о влиянии личностных смыслов на трансформацию психического образа – его временных, пространственных и причинно-следственных отношений [1].

Вслед за Д.А. Леонтьевым мы предлагаем практику моделирования субъективного благополучия (СБ) личности, могущую быть реализованной по сценариям в зависимости от психологической готовности клиента к этому процессу.

В практике психологического сопровождения психологическая готовность клиента к моделированию субъективного благополучия может быть идентифицирована в зависимости от способа вербализации переживаемой проблемы: с акцентом на внутренний или внешний локус контроля.

Акцент на внутреннем локусе контроля позволяет личности передвигаться поступательно по трем смыслодинамическим процессам или уровням эмоционально-смысловой жизни человека. Последние включают смысловые структуры, которые наполнены эмоционально-смысловым личностным пониманием базовых практических категорий, проецирующихся на предпочитаемые стратегии поведения (личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловые диспозиции, мотив и личностная ценность/ горе, счастье, обида, справедливость, стагнация, развитие, покой, агрессия) [1; 2; 3].

Таким образом, личность с психологической готовностью, акцентированной преимущественно на внутреннем локусе контроля, на уровне смыслообразования, осознает личностный смысл базовых практических категорий (в силу сложившихся внутренних и внешних содействующих условий). Как следствие, наступает осознание взаимосвязи личностного понимания горя, обид, справедливости и реально существующих проблем в жизнедеятельности – уровень смыслоосознания. Далее следует решение лица о переформировании отношений с собой и объективной реальностью в целом (уровень смыслостроительства), что и является поступательным движением к субъективному благополучию [1].

Акцент на внешнем локусе контроля способствует «застреванию» субъекта на уровне смыслообразования в силу мотивационной блокировки реальных потребностей и установок. Самооценка, целеполагание, эмоционально-смысловое проживание событий жизнедеятельности и уровень выраженности ответственности за них соответствуют сценарию, производному от травмирующего «выученного урока» детско-родительских отношений, закрепившегося в психическом пространстве в форме специфического внутриличностного конфликта и компенсируемого во взрослой жизни адаптивной «маской социального поведения» [4; 5; 6].

Психологическая готовность личности к процессу моделирования субъективного благополучия с преимущественным акцентом на внешнем локусе контроля указывает на то, что смысловые структуры вышеобозначенных смыслодинамических уровней (личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловые диспозиции, мотив и личностная ценность) теснейшим образом связаны между собой генотипически обусловленным вектором, исходящим из эмоционально-потребностной сферы, а именно эмоционально-смысловым личностным пониманием горя, счастья, обиды, справедливости, развития, покоя, агрессии [3].

На определенном этапе проживания такого жизненного опыта весьма вероятна инициация сценария психосоматической истории, линию развития которой спрогнозировать абсолютно точно не представляется возможным.

Вариативность комбинаций психосоматических историй характеризуется многогранностью личностных событий в жизнедеятельности людей [4; 5; 6]. В структуре психологической картины таковых психоаналитики обязательно отмечают внутриличностный конфликт неудовлетворенных личностных потребностей (в основных видах жизнедеятельности) как пусковой механизм дисфункции здоровья. А именно: всегда существует жизненная ситуация, предшествующая инициации психосоматической истории. Сценарий ее развития представляет собой следующую закономерную цепочку событий, окрашенных эмоционально-смысловыми переживаниями: детско-родительские отношения, внутриличностный конфликт (результат «выученного урока» взаимодействия с внешней действительностью в детско-родительских отношениях), его кодирование «социализированной маской поведения» (результат социальной адаптации более или менее благополучной). Это триединство как закономерность просматривается в семейных (близких) отношениях, состоянии здоровья, профессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Формируемая психосоматическая история встраивается в контекст проживания жизнедеятельности и определяет сценарий событийности личности в ней. В логике такого рассуждения психосоматическая тенденция гипертензии проявляется в переживании неоправданных ожиданий поддержки, благодарности за личностный вклад в чужие интересы; тенденция булимии индивида демонстрирует неумение различать любовь в отношениях и признание успехов; психосоматическая тенденция ишемической направленности формирует неумение человека формировать близкие отношения и компенсировать их профессиональными притязаниями и т.п. Таким образом, человек проживает жизнь в контексте повторяющихся травмирующих событийных сценариев [4; 5].

Возвращаясь к вопросу выбора модели сопровождения клиента к субъективному благополучию в зависимости от его психологической готовности к процессу, уточняем три возможных варианта в контексте психологической практики анализа смысложизненных ориентаций (СЖО), осуществляемой через допущения об уровнях эмоционально-смысловой жизни человека [1; 2].

Следуя за идеями Д.А. Леонтьева, мы предлагаем в психотерапевтическом процессе использовать содержание уровней эмоционально-смысловой жизни человека (смысложизненных процессов): смысложизненных ориентаций, личностных смыслов событий жизнедеятельности на следующих уровнях Я-концепции, целеполагания, проживания процесса, событий, осознания результата этапа жизнедеятельности с использованием анализа психологических закономерностей, связанных с выбором метафор, цвета, проявления телесности и психосоматических сценариев [7].

Уровни эмоционально-смысловой жизни человека и смысложизненные ориентации (СЖО) рассматриваются как кластеры самооценки, целеполагания, процесса проживания опыта, формирования событийности, результативности этапа жизнедеятельности.

Если клиент вербализует проблему, используя реакции, направленные на поиск ответов внутри собственного Я, то возможна реализация сценария сравнения эталонных моделей Я-концепции, целеполагания, процесса отношения к жизнедеятельности, процесса принятия ответственности личности за события жизнедеятельности и актуальных моделей клиента. Различия между первыми и вторыми являются источниками для построения гипотез о формировании субъективного благополучия клиента на четырех вышеобозначенных уровнях.

Если клиент вербализует проблему, используя экстрапунятивные, интрапунятивные реакции, психоорганическую речь, имеет официальные диагнозы, то возможна реализация сценария в соответствии с психологической картиной психосоматической проблемы. Четыре вышеобозначенных уровня в этом случае характеризуются конкретными потребностями, установками, конструктами, диспозиями, ценностями, мотивами. Формирование субъективного благополучия клиента зависит от его включенности в «работу над ошибками мышления» [8].

Если клиент вербализует проблему, используя экстрапунятивные, интрапунятивные реакции, но при этом не переживает явной психосоматической проблемы (присутствуют тенденции), то реализуется третий сценарий формирования субъективного благополучия клиента. Речь идет о психологической практике, позволяющей осознать психосоматическую цепочку: детско-родительские отношения – внутриличностный конфликт – социальная маска.

Для выявления психологических особенностей тенденций психосоматической истории лица работа над уровнями сопровождается выбором образов человека, животных, природы, афоризмов. Перед ним ставится задача при подборе

образов (на основе общеизвестных сказочных мотивов: «Золушка», «Снежная королева», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Малифезента», «Белоснежка и семь гномов», «Красавица и чудовище») соотносить их с содержательной конвой детско-родительских отношений в соответствии с ассоциациями здесь и теперь [2]. Клиент сочиняет свою версию сказочной истории: описывает внешность, черты характера, психологические особенности, мечты, стремления, надежды, отношения, переживания.

Психологический ресурс метафоры сказки через механизм отождествления клиента с предпочитаемыми героями позволяет приоткрыть его истину в понимании горя и счастья; обиды и справедливости; принятия и агрессии; покоя и разочарования.

Содержательный, композиционный, ассоциативный, цветовой анализ образов (подлежит подробному конспектированию и позволит составить представление о психосоматическом сценарии клиента: самооценке, жизненных целях, процессе проживания опыта, формировании событий и возможно некоторых закономерностях, ведущих к результатам этапа жизнедеятельности клиента). Следует отметить, что аналитическая работа разбивается на четыре этапа: 4 (7, 8 образы) пара (паттерны детско-родительских отношений; 1 (1, 2 образы) пара (символ переноса родительских паттернов во взрослую жизнь); 2 (3, 4 образы) пара (конструкты); 3 (5, 6 образы) пара (диспозиции).

Таким образом, работает метафора предпочитаемого образа и дает психологу возможность интервенции на неосознанные уровни жизненного опыта клиента. На этом пути психолог и клиент проходят три этапа: диссоциированный (клиент, как он думает, выполняет задания отвлеченного типа, не имеющие отношения к проблеме); метафорический (постепенно клиент соотносит созданные им образы с собственной реальностью: ассоциирование с глубинной структурой значения): реальный (клиент узнает себя в созданной им истории: осознание глубинной структуры значения) [7].

При этом обеспечивается психологическая безопасность клиента в силу диссоциации, производной от ресурса метафоры: это состояние, при котором человек ощущает себя находящимся вне события, воспринимает его со стороны как зритель и слушатель. Рассказывая о выбранных образах людей, животных, пейзажей, развивая сюжет, клиент сохраняет ощущение нереальности происходящего, и это придает ему уверенности в безопасности, стимулирует к самораскрытию и самопознанию.

Также важен выбор цветовой гаммы: все предметы неосознанно в соответствии с механизмом ассоциаций отождествляются индивидом с цветами; каждый цвет связан с определенным кругом ассоциаций образов, создающих программу поведения; выбор цвета индивидом указывает на принятие психологической программы цвета и предпочтение соответствующей программы поведения.

ЛК-Я (концепция Я)

Контрольный эталон

В идеале психологически здоровая личность выбирает, прежде всего, собственную самоценность и интересы.

Работа клиента – выбрать восемь образов человека, соотносимых с предпочитаемым сказочным героем. Локус внимания психолога сосредоточен на отождествлении клиента с выбранными образами человека.

Психотерапевтическая мишень (отслеживание в рассказе клиента следующих Я-тенденций и высказываний).

Психосоматические тенденции взаимосвязаны с прижизненно приобретенной (в том числе по причине потери значимого объекта: отделение от родителей, разрыв с близким человеком, утрата родственников) неоптимальной лабильной самооценкой, генерирующей паттерны отношений, запрещающие вербальные отреагирования и осмысление фрустрирующих ситуаций. С одной стороны, клиенты стремятся произвести впечатление векторных личностей, самодостаточных, эмоционально устойчивых; с другой стороны, они склонны к депрессии, педантичны и застревают в поисках решения проблемы; имеет место неудовлетворенность собственным телом, чувство неполноценности, ощущение неблагополучия.

Возможны проявления психофизиологической компенсации: тенденции к повышению внутреннего давления; нарушения пищевого поведения как следствие завышения значимости переживаемых событий.

Цель (Идеал)

Контрольный эталон

Наличие в жизни целей формирует осмысленность, направленность и временную перспективу жизни. Важно, чтобы содержание цели отражало наполненность (цельность) личности интересами и мотивами, направленными на общественно полезную деятельность и самореализацию.

Работа клиента – выбрать восемь образов животных, соотносимых с предпочитаемыми сказочными героями. Локус внимания психолога сосредоточен на отождествлении клиента с врожденными программами поведения выбранных образов животных.

Психотерапевтическая мишень

Отслеживание факта отсутствия целей или их искажения.

Первая стратегия искажения целеполагания проявляется в стремлении найти внешнюю опору, могущую стать неисчерпаемым источником безусловной любви и заботы. А именно: присутствует переживание необходимости сохранения покровительственных отношений со стороны референтных лиц. Для этого клиент проявляет жертвенность собственными потребностями, интересами, игнорирует свои физические и психические ресурсы; переживает неполноценность, ущербность собственного «Я» (ранимость, чувство вины, стыда, зависимость от мнения других, ощущение внутренней пустоты, потерянности, внутренней задерганности, апатически-мрачного настроения и признаки бегства в одиночество) [9].

Вторая стратегия искажения целеполагания проявляется в стремлении добиться социально высокого успеха в профессиональной деятельности (нереалистичные социальные цели), невзирая на свои реальные физические и психические ресурсы. Отмечается проявление гиперответственности, неумения сотрудничать с другими, страх близких межличностных отношений, наличие комфорта в сфере профессиональных, деловых отношений.

Процесс

Контрольный эталон

Процесс жизни интересный, креативный, насыщенный позитивными переживаниями и смыслом созидания.

Работа клиента – выбрать образы природы, соотносимые с предпочитаемыми сказочными героями. Локус внимания психолога сосредоточен на отождествлении клиента с временами года, сюжетом природы.

Психотерапевтическая мишень

При наличии психосоматических тенденций информация, относящаяся к этому кластеру, воспроизводит эмоционально-смысловые паттерны детско-родительских отношений.

В этом смысле клиентом могут упоминаться следующие факты: директивный стиль, импульсивность в коммуникациях, отсутствие общих интересов, взаимной поддержки, эмпатии, насилие, конфликтность, негативные ассоциации переживаний отвращения, вины, стыда и т.п. Может особо отмечаться в детско-родительских отношениях высокий уровень ожиданий социального успеха в семье при отсутствии проблемно-решающего взаимодействия между ее членами (отсутствие сотрудничества) и, как следствие, переживание ребенком преждевременного неудачного опыта самостоятельности [4; 5; 9].

В частном случае экстрапунитивного эмоционально-смыслового проживания жизненного опыта клиент выражает уверенность в том, что жизнь навязывает ему роль «ломовой лошади» в ситуациях, где чрезмерно помогает и близким людям, и коллегам, даже если его об этом не просят. Если ему приходится выполнять важные поручения, он не может совладать с излишним чувством ответственности, в результате проявляет по отношению к другим враждебность, агрессивность, беспомощность перед необходимостью организовать трудовой процесс.

В другом частном экстрапунитивном варианте эмоционально-смыслового проживания жизненного опыта часто проявляются переживания стрессов отвержения, которые становятся хроническими поводами к импульсивной еде (переедениям). В результате наступают общая подавленность, гневливость, страхи перед одиночеством и чувство пустоты. Переедание временно переключает негативные эмоции в направление, свободное от депрессивных переживаний.

Частных экстапунитивных вариантов психосоматических способов проживания жизнедеятельности множество, как и самих психосоматических историй.

ЛК-Ж (События)

Контрольный эталон

Уровень выраженности ответственности личности за события жизнедеятельности указывает на степень осознанности/неосознанности установок как средств контроля и управления жизнью через принимаемые решения и воплощение их в жизнь.

Работа клиента – выбрать восемь устоявшихся выражений, пословиц, цитат, афоризмов и т.п., соотносимых с предпочитаемыми сказочными героями. Локус внимания психолога сосредоточен на вербализованных предпочтениях клиента как способах интерпретации текущих событий жизнедеятельности.

Психотерапевтическая мишень

Несколько разными путями развиваются психосоматические истории и тенденции к ним, но представляется возможным выделить некоторые типы специфического способа мышления, проявляющегося в оценивании себя в событийном ряде жизнедеятельности.

1 тип. Специфический способ мышления проявляется и вербализуется в Я-концепции неполноценности, слабости, недостойности, но при этом отмечается возможность успеха при условии счастливого возникновения тотальных благополучных отношений с референтными лицами (неосознанная потребность в других как потенциальных донорах поддержки, заботы и любви). Доминируют следующие модели поведения: жертвенно-угождающее (гипертоническая) либо пассивно-рецептивная (при ожирении). Пылкое увлечение – резкий разрыв (потеря интереса и мотивации).

2 тип. Специфический способ мышления проявляется в самоприказах к перфекционизации. В результате наступает перенапряжение в профессии, причиной которого является недостаточная для выполняемой деятельности квалификация и компетентность. Не заставляют себя ждать трудно обратимые последствия – «надлом жизненной линии», синдром крушения, которые проявляются в вынужденных ограничениях социальной активности (по причине утраты здоровья) и сожалениях о нереализованных планах.

3 тип. Специфический способ мышления проявляется в несформированности операции дифференциации и дискриминации воспринимаемой информации,

которая компенсируется эмоциональной нестабильностью, импульсивностью со страхом потери контроля, низкой фрустрационной толерантностью и высокой потребностью во внешнем позитивном подкреплении. Вследствие этого наступает неосознанность внутреннего состояния, что приводит к диффузному чувству внутренней угрозы, полностью овладевающей клиентом.

По факту создания клиентом сказочной истории с опорой на вышеуказанные четыре эмоционально-смысловые уровня психолог становится «зеркалом», отражающим его истину в понимании горя, счастья, обиды, справедливости и т.п. Следуя психологическим закономерностям проявления метафоры, клиент распознает себя в созданной им сказочной истории и постепенно осознает взаимосвязи между собственными установками, способами мышления и травмирующими событиями (уровень смыслоосознания). Психологу остается следовать за решением клиента: двигаться к уровню смыслостроительства или остановиться «здесь и теперь».

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
2. Элькин В.М. *Методика цветодиагностики и психотерапии произведениями искусства.* Методическое руководство. Санкт-Петербург: ООО «ИМАТОН», 2016.
3. Орехова О.А. Методика «Домики», диагностика дифференциаций эмоциональной сферы ребенка. Методическое руководство. Санкт-Петербург: ООО «ИМАТОН», 2007.
4. Малкина-Пых И.Г. *Психосоматика*. Москва: Эксмо, 2009.
5. Курпатов А.В. *Психосоматика.* Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.
6. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
7. Ушакова Т. *Метафорические карты «Роботы»*. Москва: Генезис, 2019.
8. Смысложизненные ориентации личности при тенденции нарушений функционирования сердечно-сосудистой системы как предмет психологического сопровождения. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5: 272 – 274.
9. *Иновационная психотерапия*. Под редакцией Д. Джоунса. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

References

1. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
2. `El'kin V.M. *Metodika cvetodiagnostiki i psihoterapii proizvedeniyami iskusstva.* Metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: OOO «IMATON», 2016.
3. Orehova O.A. Metodika «Domiki», diagnostika differenciacij `emocional'noj sfery rebenka. Metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: OOO «IMATON», 2007.
4. Malkina-Pyh I.G. *Psihosomatika*. Moskva: `Eksmo, 2009.
5. Kurpatov A.V. *Psihosomatika.* Moskva: ZAO «OLMA Media Grupp», 2007.
6. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie resursy sovladayuschego povedeniya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VlGU, 2015.
7. Ushakova T. *Metaforicheskie karty «Roboty»*. Moskva: Genezis, 2019.
8. Smyslozhiznennye orientacii lichnosti pri tendencii narushenij funkcionirovaniya serdechno-sosudistoj sistemy kak predmet psihologicheskogo soprovozhdeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5: 272 – 274.
9. *Inovacionnaya psihoterapiya*. Pod redakciej D. Dzhounsa. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-284-286

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: Ln7766@mail.ru*

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF LIFE SATISFACTION AND SUBJECTIVE WELL-BEING. The article examines the theoretical and practical aspects of supporting the subjective well-being of the individual, in particular through the awareness of the senses and meanings of the emotional-semantic "foundation" of subjective trouble: analysis, modeling of subject connections with significant external objects. Empirical evidence points to a difference in the practice of psychological support for subjective well-being and its theoretical model. The theoretical model assumes work at three levels: goal-setting (to understand the nature of one's own meanings), reflection on one's own life activity, and restructuring of relations with the world. An analysis of empirical data makes it possible to highlight an interesting fact: the manifested level of subjective well-being of the subjects is not always confirmed by a real happy personality picture and readiness for positive changes. Despite certain discrepancies and contradictions between the theoretical and practical consideration of the problem of optimizing subjective well-being, it seems possible to single out the indisputable target aspects that unite them: the need to understand the process of one's own sense-building and "personal preparation" of a person for this process.

Key words: **subjective well-being, sense-dynamic processes, personal meanings, attitudes, constructs, dispositions, values, motives, sense-making, sense-awareness, sense-building, basic meanings.**

Н.Ю. Литвинова, *канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Ln7766@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты сопровождения субъективного благополучия личности, в частности через осознание смыслов и значений эмоционально-смыслового «фундамента» субъективного неблагополучия: анализ, моделирование предметных связей со значимыми внешними объектами. Эмпирические данные указывают на различие в практике психологического сопровождения субъективного благополучия и его теоретической модели. Теоретическая модель предполагает работу на трех уровнях: целеполагание (понять природу собственных смыслов), рефлексия относительно собственной жизнедеятельности, перестройка отношений с миром. Анализ эмпирических данных позволил выделить интересный факт: манифестируемый уровень субъективного благополучия испытуемых не всегда подтверждается реально благополучной картиной личности и готовностью к позитивным изменениям. Несмотря на определенные несовпадения и противоречия теоретического и практического рассмотрения проблемы оптимизации субъективного благополучия, представляется возможным выделить неоспоримые объединяющие их целевые аспекты: необходимость осознания процесса собственного смыслостроительства и «личностной подготовки» человека к этому процессу.

Ключевые слова: **субъективное благополучие, смыслодинамические процессы, личностные смыслы, установки, конструкты, диспозиции, ценности, мотивы, смыслопроизводство, смыслоосознание, смыслостроительство, базовые смыслы**.

Удовлетворенность жизнедеятельностью и субъективное благополучие личности – две взаимосвязанные проблемы. При определении первого понятия мы неизбежно обращаемся ко второму и наоборот.

Определения этих феноменов апеллируют к личностным свойствам и особенностям: самооценка, социальная самореализация, самоактуализация, качество функционирования психических процессов и степень их адекватного совпадения с объективной реальностью, осознанность системы потребностей личности и смысложизненных ориентаций.

Актуальные уровни выраженности указанных психологических характеристик выступают критериями удовлетворенности жизнедеятельностью и субъективного благополучия личности, являются производными от содержания эмоционально-потребностной, смысловой сфер личности, проявляются в смыс-

ложизненных ориентациях (СЖО). Смысложизненные ориентации, в свою очередь, определяют способы построения модели жизнедеятельности, субъективно воспринимаемой как благополучная или неблагополучная.

Структурную организацию смысловой сферы личности предложил Д.А. Леонтьев. В частности, ученый исследовал влияние личностных смыслов на трансформацию психического образа – его временных, пространственных и причинно-следственных отношений [1]. Он полагал, что отражение жизненного смысла («местоположение личности») в его личностном воплощении может меняться (в том числе произвольно) в процессе деятельности, следовательно, может меняться уровень выраженности благополучия. «Местоположение личности» на смысловом континууме жизнедеятельности в момент «здесь и теперь» представляет собой конкретную модель жизнедеятельности (благополучную или неблагополучную).

Основываясь на логическом анализе, Д.А. Леонтьев называет шесть видов смысловых структур (СЖО): личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив и личностную ценность. При всём различии характера и функциональных проявлений вышеназванных структур они теснейшим образом связаны между собой «содержанием» знаний о базовых смыслах (счастье/горе; справедливость/обида; управление агрессией, эмоционально-когнитивное познание мира и развитие коммуникативной компетентности). Знания о базовых смыслах пронизаны мотивацией генотипа, исходящей от эмоционально-потребностной сферы и определяющей выбор личностно значимого внешнего объекта (объектов), а также сценария взаимодействия с ним (ними) [2].

Примерами лично значимого внешнего объекта (объектов), а также сценария взаимодействия с ним (ними) выступают предпочитаемые индивидом виды, сферы, частные объекты, предметы, отношения и стратегии взаимодействия с ними, встречающиеся в жизнедеятельности конкретного индивида. Таким образом, сознание, знания, смыслы конкретного человека оказываются ограниченными обусловленной зависимостью от значимого внешнего объекта (объектов) в самом начале социализации.

Далее в процессе социализации содержание смысловой сферы расширяется и наполняется проекциями эмоционально-потребностной сферы (производные от знаний – смыслов о базовых категориях), направленными на конкретные ситуации, развёртывающиеся в жизнедеятельности.

Последние (проекции) являются сутью содержания мотивов, ценностей и, как следствие, инструментом понимания, интерпретации воспринимаемой информации, реализации намерений, действий, поступков, отношений, состояний, переживаний. Таким образом формируется модель жизнедеятельности, характеризующаяся индивидуально неповторимым пониманием счастья, горя, справедливости и т.д. и определяющая тот или иной уровень выраженности субъективного благополучия [2].

Очевидно, что феномен относительного субъективного благополучия личности имеет отношение к знанию/осознанию собственных смыслов и значений, запускаемых доминантами эмоционально-потребностной сферы и реализующихся в конкретных ситуациях жизнедеятельности.

Движение в сторону улучшения субъективного благополучия личности возможно через объективацию/осознание смыслов и значений, как эмоционально-смыслового «фундамента» субъективного неблагополучия: анализ, моделирование предметных связей со значимыми внешними объектами. Совершенно очевидно, что число этих связей принципиально бесконечно; поэтому не существует неограниченной, исчерпывающей осознанности. Ни одно переживание не выступает вне всяких связей и ни одно не выступает в сознании сразу во всех своих предметных связях, в отношении ко всем сторонам бытия, с которыми оно объективно связано. Неосознанное переходит в осознанное, когда осознан объект, на который оно направляется. Осознание неблагополучия происходит, таким образом, опосредованно через связь с его предметом. Неосознание (или неадекватное осознание) конкретного факта неблагополучия обусловлено обычно тем, что его осознанию противодействуют динамические тенденции, силы, исходящие из того, что оказывается значимым для индивида. Заключенные в переживаниях тенденции, зависящие от того, что оказывается значимым для личности, контролируют в той или иной мере избирательный процесс их осознания. Таким образом, сознание включается и выключается в зависимости от отношений – между задачами и способами их осуществления, которые складываются в самом процессе деятельности. Ступени в развитии сознания/осознания означают изменения внутренней природы действия или актов поведения, а изменение внутренней природы есть вместе с тем и изменение психологических закономерностей их внешнего объективного протекания. Поэтому структура сознания/осознания собственных смыслов принципиально может быть определена по внешнему, объективному протеканию действия и способствовать улучшению субъективного благополучия [3; 4; 5].

На практике реализация вышеизложенных теоретических идей предполагает три этапа работы со смыслодинамическими процессами: анализ смыслопроизводства, смыслоосознание, смыслостроительство.

Смыслопроизводство – отделение смыслов от главного стержня эмоционально-потребностной сферы (Д.А. Леонтьев). Для реализации этого этапа необходимо поставить цель: получить знания (осознание) о процессе распространения смыслов от стержня (корня) эмоционально-потребностной сферы (ведущего смысла) к мотивам, ценностям, действиям. А именно: осознать элементы когнитивного компонента смысложизненных ориентаций: осмысленность собственной природы; глубинных смыслов собственного бытия; целей жизни; уроков, вынесенных из детско-родительских отношений; логики происходящих событий; вариантов развития событий; ресурсов улучшения качества жизни, как собственного источника креативности. Эти знания являются важным фактором самосовершенствования личности, её нравственно-эстетического и рационального развития: счастье/горе; справедливость/обида; управление агрессией, эмоционально-когнитивное познание мира и развитие коммуникативной компетентности.

Смыслоосознание – рефлексия значимых личностных смыслов, проявляющихся в жизнедеятельности. На этом этапе важна рефлексия собственной жизни (иерархии «больших» и «малых» смыслов, подлинных причин противоречий, а не уход от них путем жизненных перемен), соединения своих индивидуальных особенностей, своих статусных, возрастных возможностей, собственных притязаний с требованиями общества, окружающих, построения позитивно совладающей жизненной стратегии.

Смыслостроительство – этап реконструкции личностных смыслов на поведенческо-креативном уровне.

Поведенческо-креативный уровень (С.Л. Рубинштейн) связан с переоценкой ценностей и является закономерным результатом самой диалектики жизни человека, перестройки его взаимоотношений с миром и другими людьми [3; 4]. На этом уровне проявляет себя ответственность за степень соответствия (следования) выбранному смыслу жизни в соответствии с предпочитаемой жизненной стратегией (К.А Абульханова-Славская). Речь идет о степени ответственности за проявление активности, автономности, типа личностно значимой жизненной позиции и стратегии, на основе которых выстраиваются жизненные цели и слайд идеального образа будущей жизни человека.

Ответственность и осмысленность жизни могут быть разного уровня и оказывать влияние на удовлетворенность жизнью, указывать, насколько эффективно будет протекать реализация жизненных целей человека.

Ресурсами поведенческо-креативного уровня являются: креативность (гибкость в поведении, спонтанность, сохранение своей индивидуальности), самоуважение, самопринятие, социальные контакты, компетентность во времени [6].

Однако реальная практика психологического сопровождения субъективного благополучия имеет не такую прямолинейную траекторию развития как ее теоретическая модель: целеполагание (понять природу собственных смыслов), рефлексия относительно собственной жизнедеятельности, перестройка отношений с миром.

В частности, анализ эмпирических данных позволил выделить интересный факт: манифестируемый уровень субъективного благополучия испытуемых не всегда подтверждается реальной благополучной картиной личности и готовностью что-либо менять в сторону улучшения.

Мы провели исследование женщин зрелого возраста от 50 до 60 лет, оказавшихся на соответствующем этапе жизнедеятельности в разных социально-психологических семейных статусах: замужем и разведены (n = 50).

В целях психологической диагностики были использованы личностные опросники.

Личностный опросник смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, Личностный опросник самоактуализации личности (САМОАЛ) А. Калиной, Личностный опросник субъективного благополучия (СБ) Н.П. Фетискина.

Целью исследования было выявить взаимосвязь качественного содержания смысложизненных ориентаций (СЖО) женщин и выраженности их субъективного благополучия (СБ), а также удовлетворенности жизнедеятельностью (САМОАЛ).

При исследовании уровня выраженности субъективного благополучия женщин зрелого возраста, состоящих в браке, установлено, что все они оценивали себя как благополучных. В ходе исследования обнаружены статистически значимые корреляционные взаимосвязи (между показателями личностных опросников СЖО и СБ), подтверждающие мнение испытуемых. Однако вместе с этим выявлены факты, явно противоречащие заявленной (демонстрируемой) природе субъективного благополучия испытуемых.

Модель субъективного благополучие женщин, состоящих в браке, основана на ценностях самореализации как элемента семейной системы, инспирированного ее интересами и ценностями. Действительно, для человека очень важно проживать событийность совместной жизнедеятельности (семейных отношений), т.к. это бесценный опыт проживания своего отражения в другом (ресурс для самопознания, самопонимания, самосовершенствования и поддержки) и полноты жизни. Такой ценностный фундамент обеспечивает женщинам отсутствие признаков психоэмоциональной симптоматики, изменений настроения: «психоэмоциональная симптоматика» (СБ) $r = -0{,}77$, «изменения настроения» $r = -0{,}76$ (СБ) и «целеполагание», «процесс» проживания событий и отношений, ЛК-Я (самооценка) СЖО, $n = 25$, $p \leq 0{,}05$. С другой стороны, эмоциональную стабильность женщин следует оценить как относительную («искусственно созданную»), т.к. она компенсируется дефицитом осознания собственных потребностей, самоценности и следовательно ограничением личностной и социальной самореализации в браке: «Удовлетворенность повседневной деятельностью» (СБ) и «Цели», «Процесс», ЛК-Ж (СЖО) $r = -0{,}93$, $n = 25$, $p \leq 0{,}05$. Статистически значимые корелляционные взаимосвязи показателей опросника СЖО Д.А. Леонтьева и показателя

«Потребность» в познании» (САМОАЛ) r = +0,81, n = 25, p ≤ 0,05 указывает на факт поиска ресурсов для достижения удовлетворенности повседневной деятельностью.

Таким образом, мы констатируем факт существования модели благополучия, при которой удовлетворенность повседневной жизнью достигается за счет минимизации рефлексии собственных целей и индивидуальных особенностей проживания процесса семейной истории. Факт наличия положительной статистически значимой высокой корреляции между целевыми аспектами, процессуальными, самооценочными и потребностью в познании указывает на наличие сильного компенсационного ресурса (поиск собственных личностных возможностей восприятия, понимания, взаимодействия сбытийности и событийности ради блага семейной системы) для нивелирования дефицита удовлетворенности повседневной жизнью.

Модель субъективного благополучия разведенных женщин (также позиционирующих себя как субъективно благополучных) базируется на потребности поиска гармоничной модели потенциальных отношений. У разведенных женщин актуализируется потребность и ценность в осмыслении природы человека, активизируются ресурсы креативности и спонтанности: «цели в жизни», СЖО и «взгляд на природу человека» r = + 0,92; «креативность» r = +0,92, «спонтанность» r = + 0,93 (САМОАЛ), n = 25, p ≤ 0,05. Вместе с этим усиливаются свойства личности: напряженность, чувствительность, ипохондричность, снижающие уровень удовлетворенности повседневной деятельностью (на это указывают следующие статистически значимые корреляционные взаимосвязи: «цели в жизни» (СЖО) и «напряженность и чувствительность» r = -0,9, «самооценка здоровья» r = -0,9, «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» r = -0,9 (СБ), n =25 , p ≤ 0,05).

На уровне реальных действий и событий усвоение пользы от опыта проживания жизнедеятельности снижается по причине дефицита автономости (уверенности, осознания способностей, ресурсов) и нарастающей эмоциональной симптоматики, но при тенденции аутосимпатии («Процесс жизни» (СЖО) и «эмоциональная симптоматика» r = -0,9 СБ); «автономность» r = -0,96, «аутосимпатия» r = +0,9 (САМОАЛ), n = 25, p ≤ 0,05).

Женщины вдохновляются ресурсом позитивного самовосприятия, которым они, к сожалению, не всегда могут воспользоваться. Причины напряженности и чувствительности на уровне самооценки, осознания самоценности имеют положительную динамику проявления, но ряд ситуаций в повседневной практике воспринимаются как несущие угрозу, как следствие, наступает дестабилизация адаптивных возможностей. Еще в большей степени ситуация осложняется, если какие-либо проблемы со здоровьем манифестируются в жизнедеятельности.

Статистически значимые отрицательные корреляции целевых, процессуальных показателей и негативных психо-эмоциональными состояний подтверждают этот факт: «локус контроля – я», СЖО и «напряженность, чувствительность» r = -0,97, «самооценка здоровья» r = -0,9, «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» r = -0,98 (СБ), «спонтанность» r = +0,9,» самопонимание» r = +0,99, «взгляд на природу человека» r = +0,92 (САМОАЛ), n = 25 , p ≤ 0,05.

Также это может свидетельствовать о наличии внутриличностного конфликта и острой потребности в информации, обеспечивающей выход из него: стремление улучшить качество жизни при дефиците осознания способа для реализации этой потребности.

Таким образом, психотерапевтической задачей (по факту потенциального запроса) женщин зрелого возраста, состоящих и не состоящих в браке, выступает осознание (осмысление) креативного ресурса самосовершенствования личности, её нравственно-эстетического и рационального развития: осмысленность собственной природы; целей жизни; уроков, вынесенных из детско-родительских отношений; логики происходящих событий; вариантов развития событий; ресурсов улучшения качества жизни.

Специфичность психотерапевтического процесса женщин зрелого возраста, состоящих в браке, обусловлена вектором самосовершенствования в условиях реальных семейных отношений (точка отсчета в системе координат (значимые внешние объекты, не в последнюю очередь – семейные отношения). Женщинам зрелого возраста, не состоящих в браке, в процессе психотерапии, прежде всего, необходимо определиться с системой координат (конкретизация значимых внешних объектов), относительно которой будет выстраиваться истинная модель субъективного благополучия.

Психотерапия смысложизненных ориентаций эффективнее проходит в контексте семейных отношений, так как значимый другой (другие – супруги, дети) выполняет терапевтическую функцию «отражающего зеркала». Иначе говоря, все осознанные и неосознанные потребности клиента отражены в поведении, отношенческих паттернов близких людей («я – глазами другого», «другой как отражение я» в реальности). Материал для психотерапевтического процесса лежит на поверхности и доступен для непосредственной реконструкции. В случае работы с разведенными женщинами процесс психотерапии будет пролангироваться по причине необходимости осознания значимых «отражающих зеркал» – своеобразной точки отсчета психотерапевтического процесса (значимых внешних объектов) [6].

Несмотря на определенные несовпадения и противоречия теоретического и практического рассмотрения проблемы оптимизации субъективного благополучия, представляется возможным выделить неоспоримые, объединяющие их целевые аспекты.

1. Для оптимизации субъективного благополучия необходимо осознать процесс собственного смыслостроительства и внести в него позитивные изменения.
2. Необходима «личностная подготовка» человека к этому процессу.
3. Важно сформировать открытую позицию личности по отношению к процессу работы с собственными смыслами. Перефразируя К. Роджерса, подчеркнем, что закрытость индивида осознанию собственных смыслов разрушает благополучие жизнедеятельности и наоборот – открытость осознанию всех сторон собственного опыта созидают его [7].

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
2. Орехова О.А. *Методика «Домики», диагностика дифференциаций эмоциональной сферы ребенка*. Методическое руководство. Санкт-Петербург: ООО «ИМАТОН», 2007.
3. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
4. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности*. Москва: МПСИ, МОДЭК, 1999.
5. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука, 1980.
6. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
7. Роджерс К. *Консультирование и психотерапия*. Москва: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999.

References

1. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
2. Orehova O.A. *Metodika «Domiki», diagnostika differenciacij `emocional'noj sfery rebenka*. Metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: OOO «IMATON», 2007.
3. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
4. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti*. Moskva: MPSI, MOD`EK, 1999.
5. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti*. Moskva: Nauka, 1980.
6. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie resursy sovladayuschego povedeniya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VlGU, 2015.
7. Rodzhers K. *Konsul'tirovanie i psihoterapiya*. Moskva: `EKSMO-PRESS, 1999.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 37.072 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-286-289

***Loginova A.N.**, Director of Center for Children and Youth Tourism and Excursions of Yaroslavl region, Project Manager, K.D. Ushinsky Gymnasium, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: sashaloginova66@mail.ru*

PEDAGOGIZATION OF ACTUAL SOCIAL PRACTICES AS A MODERN TOOL OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING. The article reveals the definition and the content of the pedagogization in social practices that have been developed in Russia during last years. The author substantiates the relevance and necessity of using pedagogical tools, the elements of pre-professional pedagogical training in the process of organizing children's leisure and health improvement. The article presents results of a research on parents' requests for the content and the quality of the organization of children's holidays, the authors' own experience in implementing pedagogical tasks in the process of training of school camp leaders. Summing up the results, it can be concluded that the pedagogization of actual

social practices can not only form the basis of pedagogical culture among schoolchildren as a basic part of universal culture, but also will encourage increasing public confidence to teachers.

Key words: **pedagogization, actual social practices, pre-professional pedagogical training, children's leisure and health improvement, training of school camp leaders.**

***А.Н. Логинова**, директор Центра детского и юношеского туризма и экскурсий Ярославской области, руководитель проекта «Гимназия К.Д. Ушинского» Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: sashaloginova66@mail.ru*

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается понятие и содержание педагогизации социальных практик, которые получили развитие в России в последние годы. Автором обосновывается востребованность и необходимость использования педагогических инструментов, элементов допрофессиональной педагогической подготовки в процессе организации отдыха и оздоровления детей. В статье представлены результаты ряда исследований запроса родителей к содержанию и качеству организации каникулярного отдыха детей, собственный опыт реализации педагогических задач в процессе подготовки вожатых школьных лагерей. Представленный материал позволяет сделать вывод, что педагогизация актуальных социальных практик может позволить не только сформировать у школьников основы педагогической культуры как базовой части общечеловеческой культуры, но и будет способствовать повышению доверия общества к педагогам.

Ключевые слова: **педагогизация, актуальные социальные практики, допрофессиональная педагогическая подготовка, отдых и оздоровление детей, подготовка вожатых школьных лагерей.**

Современные процессы глобализации, вызовы технологической революции, масштабы изменений экосистем, мировые пандемии выводят на первый план вопрос роли человека в предотвращении и компенсации разрушительных последствий этих явлений. Все больше внимания уделяется проблеме сохранения и развития человеческого капитала, роли общечеловеческих ценностей в обосновании принимаемых в различных сферах профессиональной деятельности решений. Человеческий компонент глобальных и локальных изменений выходит на первый план современной науки и практики.

Неслучайно в последние годы в обществе получает широкое распространение такая социальная практика, как добровольчество, создающая условия для взаимодействия и взаимопомощи представителей различных возрастных и социальных групп. Получают второе рождение детские общественные организации и объединения, переосмысливается их роль в формировании гуманистических ценностей у современных детей и подростков. Наполняется смыслом работа организаций отдыха и оздоровления детей, которая в предшествующие два десятилетия значительно потеряла свою воспитательную составляющую и целенаправленность.

Данные процессы неизбежно влекут за собой изменения требований к современному педагогу, педагогическому образованию. По мнению Н.В. Ипполитовой, одной из трёх групп задач системы непрерывного педагогического образования являются задачи, связанные с интересами общества, в том числе создание механизмов воспроизводства культурного потенциала общества, формирование общечеловеческих ценностей [1]. По мнению автора, преобразующая функция личностного аспекта непрерывного педагогического образования состоит в создании условий для развития социально-нравственных и профессиональных установок, ценностных ориентаций педагогов, в том числе на этапе допрофессиональной педагогической подготовки.

Допрофессиональная педагогическая подготовка является первым этапом непрерывного педагогического образования. Важность педагогической деятельности как всеобщей и обязательной сферы человеческой деятельности независимо от профессионального выбора отмечал в своих работах, посвящённых педагогической пропедевтике, В.Б. Успенский [2]. Педагогическая культура, с его точки зрения, является частью общечеловеческой культуры, приобретение педагогических качеств личности способствует успешной адаптации человека в обществе.

В научной литературе основной акцент сегодня делается на исследования содержания и средств реализации запроса государства и личности к результатам, технологиям и содержанию непрерывного педагогического образования, запрос общества исследован в меньшей степени. Одним из путей выявления и удовлетворения потребностей общества, по нашему мнению, может выступать изучение и педагогизация актуальных социальных практик. Под педагогизацией понимают процесс проникновения целей развития человека и других педагогических идей в различные науки, виды деятельности и процессы [3].

Наиболее активно данное понятие исследовалось в России в начале 20 века в рамках изучения актуальных потребностей общества, в это время было положено начало формирования научного понятия «педагогика среды» [4]. Изучением роли среды в развитии личности ребёнка занимались П.П. Блонский, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина говорили о необходимости создания идеальной, педагогически инструментированной среды, способствующей сформированию образцовой личности. Педагоги начала прошлого века вовлекали школьников в различную деятельность по преобразованию окружающей среды, создавая условия для участия детей в формах активности, которые мы сегодня называем социальными акциями и социальными проектами. Многие учёные того времени, в том числе Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, акцентировали внимание на том, что нравственные качества ребёнка заложены не в генах, а формируются в сфере человеческой культуры в процессе социализации и воспитания личности [5].

Одним из основоположников педагогики среды является С.Т. Шацкий, который понимал данное явление как педагогическую организацию социальной среды, в которой ребёнок выступает объектом целенаправленного влияния общества и государства. Среда в данном случае проявляет себя как субъект воспитания, обладающий воспитательным потенциалом и способами влияния на ребёнка в процессе его развития. Педагогизация среды, таким образом, представляет собой целенаправленную деятельность по управлению воспитательными возможностями среды. С.Т. Шацкий призывал сделать среду жизнедеятельности ребёнка педагогически целесообразной, благоприятной для его развития, отмечая важность сотрудничества в этом процессе общественности с учреждениями образования.

Мы понимаем под педагогизаций актуальных социальных практик обоснование и включение в массовые социальные практики ценностно-смыслового аспекта, формирование у участников социально значимой деятельности на основе гуманистических ценностей основ педагогической культуры, педагогической грамотности и элементов предпрофессиональных педагогических компетентностей. Данный процесс полностью согласуется с основными содержательными ориентирами Федеральных образовательных стандартов общего образования (ФГОС), приоритетами развития дополнительного образования детей и ключевыми направлениями развития воспитания в Российской Федерации.

В формировании критериальной базы результатов педагогизации актуальных социальных практик мы ориентируемся на компетентностный подход, лежащий в основе государственных стандартов профессионального образования, так как рассматриваем педагогизацию как инструмент, в том числе допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Сегодня под универсальными компетентностями понимают компетентности, необходимые каждому человеку «для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включённости и активной гражданственности» [6, с. 37]. Они формируются и совершенствуются в процессе непрерывного образования в течение всей жизни человека, в процессе его формального, неформального и информального образования.

Учёные Института образования НИУ «Высшая школа экономики» в международном докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» интерпретируют понятие компетентность как «интегративный набор знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются в определённом контексте для решения определённой задачи, для достижения определённого результата» [6, с. 38]. Способность человека коммуницировать с миром, распознавать его сигналы, обрабатывать информацию составляет понятие грамотности. Грамотность выступает основой умения учиться, приобретать новые компетентности [6]. На основе данных понятий авторами выстроена карта компетентностей, грамотностей и личных качеств человека, востребованных в современном мире для эффективного решения задач междисциплинарного характера. Данный подход позволяет по-новому взглянуть на содержание и методы образования, выстраивать деятельность школьников как системное восприятие практических ситуаций и стимулирует их принимать решения с учётом комплекса значимых факторов. Целенаправленная ориентация актуальных социальных практик на формирование у их участников современных компетентностей, грамотностей и востребованных обществом личных качеств как ключевых резуль-

татов современного образования является задачей и результатом педагогизации данных практик.

Деятельность по педагогизации актуальных социальных практик была организована автором статьи в рамках реализации проекта допрофессиональной педагогической подготовки «Гимназия К.Д. Ушинского» Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского. Продемонстрируем особенности данной деятельности на примере реализации проекта подготовки вожатых школьных лагерей «Смена мечты».

Организация отдыха и оздоровления детей в последние годы привлекает пристальное внимание как государства, так и общества. По мнению сотрудников Центра социально-экономического развития школы института образования НИУ ВШЭ Б.В. Куприянова и С.Г. Косарецкого, во время «недостаточно цивилизованных вариантов поведения населения» как потребителей услуг сферы детского каникулярного досуга прошло [7, с. 176] родители всё больше проявляют избирательность в выборе формы и содержания отдыха своих детей. По данным исследователей, детские лагеря сегодня должны отвечать запросу родителей на организацию общения ребёнка с ровесниками, самореализацию и самоутверждение его в коллективе. Необходимость развития у детей ответственности и самостоятельности отметили 19% участников исследования, самопознания и самоопределения – 13% респондентов. Также 13% опрошенных отметили возможность участия детей в пробах в различных видах деятельности. 21% родителей ориентированы на образовательные результаты смены детского лагеря, 13% заинтересованы в развитии у ребёнка умений в искусстве, спорте, науке [7]. При этом незначительное число родителей, отмечая необходимость реализации в процессе отдыха и оздоровления детей образовательной программы, умеют самостоятельно сформулировать запрос к формам организации такого рода деятельности.

Организациям отдыха и оздоровления сегодня важно соответствовать социальным ожиданиям и запросам родителей и, создавая условия для социализации детей, принимать участие в решении социальных задач. Как одну из ключевых для детских лагерей задачу создания условий для развития личности детей, формирования у них социально значимых качеств, организации процесса социализации участников программ организации детского отдыха отмечает в своей статье авторский коллектив во главе с Л.В. Байбородовой [8]. Результаты исследований Международного общественного фонда «Российский фонд мира» и «Социального навигатора» МИА «Россия сегодня», проведённого в 2016 году, показывают, что наиболее востребованным у родителей сегодня является сегмент лагерей дневного пребывания на базе общеобразовательных организаций, при этом в последние годы наблюдается тенденция роста запроса родителей на усиление образовательного компонента отдыха детей [9]. Главной проблемой, выявленной исследователями, остаётся кадровое обеспечение лагерей, низкое качество реализуемых программ. При этом в роли вожатого дети и родители хотели бы видеть молодого активного человека, обладающего компетентностями в области воспитания.

В 2017 году в целях педагогизации организация отдыха и оздоровления детей участниками проекта «Смена мечты» была поставлена задача повышения качества кадрового обеспечения детских лагерей посредством подготовки вожатых школьных лагерей из числа обучающихся образовательных организаций общего, дополнительного и среднего профессионального педагогического образования. Организаторами проекта выступили Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, департамент образования Ярославской области и региональное управление по социальной и демографической политике.

Ключевым событием проекта является профильный лагерь по подготовке вожатых «Смена мечты», который в 2020 году проводился уже в четвёртый раз. К участию в его работе приглашаются команды потенциальных вожатых в количестве 3 – 5 человек от учреждения. Образовательным компонентом лагеря является дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Смена мечты», которая реализуется в сетевой форме ЯГПУ имени К.Д. Ушинского и ГОУ ДО ЯО «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий» в виде интенсивного модуля («сезонной школы»). В реализации программы принимают участие ведущие преподаватели педагогического вуза, являющиеся лидерами проектов допрофессиональной педагогической подготовки школьников и мотивированные на инновационную деятельность. Со стороны Центра детского и юношеского туризма в организации смены и проведении учебных занятий участвуют специалисты высшей квалификационной категории, имеющие большой опыт проведения профильных лагерей, авторы программ – победителей всероссийских конкурсов методических материалов в помощь организаторам отдыха и оздоровления детей.

Команды, участвующие в программе лагеря «Смена мечты», в дальнейшем привлекаются к работе в качестве вожатых школьных лагерей своих образовательных организаций. Каждая команда получает техническое задание на разработку программы школьного лагеря от представителя администрации учреждения, на базе которой будет работать лагерь (директора, заместителя директора, начальника лагеря). На защиту проектов программ школьных лагерей в последний день реализации дополнительной общеразвивающей программы «Смена мечты» приглашаются представители потенциального работодателя (сотрудники администрации общеобразовательных организаций), которые осуществляют «приёмку» программ. Тьюторское сопровождение проектных групп обучающихся осуществляют студенты педагогического вуза, имеющие результативный опыт работы в качестве вожатого детского лагеря. В 2020 году в разработке лонгридов учебных модулей для проведения дистанционных занятий лагеря «Смена мечты» приняли участие студенты старших курсов факультета социального управления ЯГПУ и обучающиеся педагогических классов школ Ярославской области. Данные организационно-педагогические решения позволяют поставить школьников в позицию помощника педагога, руководителя образовательной организации, установить партнёрские отношения подростков со студентами педагогического вуза, что способствует формированию у старшеклассников предпрофессиональных навыков и осознанию общественной значимости своей деятельности.

В образовательную программу смены включены занятия по развитию творческо-педагогических способностей, организации деятельности детского коллектива, основам психологических знаний, эффективному общению, социальному проектированию. Вместе с педагогами участники лагеря обсуждают самые яркие отечественные фильмы, посвященные работе вожатого, участвуют в мастер-классах руководителей загородных лагерей, что позволяет познакомить школьников с традициями российской школы воспитания, основами педагогической культуры.

С помощью инструментов созданной в рамках реализации программы закрытой тематической группы в социальной сети ВКонтакте осуществляется экспертная оценка промежуточных результатов работы проектных групп.

В целях организации обратной связи с участниками лагеря и своевременной корректировки программы в каждое мероприятие смены включены элементы экспресс-диагностики удовлетворенности детей. По окончании реализации программы старшеклассникам предлагается ответить на вопросы развернутой анкеты, выявляющие сильные и слабые стороны программы профильного лагеря и оценить результаты её реализации. Публичная защита образовательных продуктов смены – проектов программ школьных лагерей – позволяет получить внешнюю экспертную оценку образовательных результатов смены представителями педагогического сообщества.

Организаторами проекта «Смена мечты» создаются психолого-педагогические условия, направленные на реализацию ребенком своей субъектной позиции. В программу лагеря включена диагностика индивидуальных особенностей школьников с целью максимального раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, поддержания его мотивации, организации сопровождения развития наставничества и волонтерства как компонентов деятельностного подхода в допрофессиональной педагогической подготовке [10]. Вожатый школьного лагеря в последствие выполняет свои функции на добровольных началах, выступая в роли помощника воспитателя, и реализует себя в качестве наставника по отношению к младшим школьникам в соответствие с моделью «ученик-ученик».

Результатами реализации программы лагеря «Смена мечты» являются развитие у его участников коммуникативной, творческой компетентностей, навыков работы в команде, критического мышления, навыков решения педагогических проблем, саморегуляции, основ правовой и гражданской грамотностей, личной и социальной ответственности, лидерских качеств. Именно эти качества востребованы сегодня в обществе во всех сферах деятельности человека вне зависимости от его социальной и профессиональной роли. Достижение данного результата стало возможным благодаря педагогизации практики организации отдыха детей.

Педагогизация актуальных социальных практик может позволить получить не только прямые результаты в виде формирования у школьников, принимающих участие в проектах допрофессиональной педагогической подготовки, основ педагогической культуры как базовой части общечеловеческой культуры, современных компетентностей и новых грамотностей, но и дать полезные эффекты в виде повышения доверия общества к педагогам и, как следствие, повышение престижа профессии учителя в обществе.

Библиографический список

1. Ипполитова Н.В. Система непрерывного педагогического образования. *Вестник ЮУрГУ.* 2018; Т. 10, № 1: 6 – 12.
2. Успенский В.Б. *Теоретические и методологические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников.* Ярославль: ЯГПУ имени К.Д.Ушинского, 1999.
3. *Словарь социального педагога и социального работника.* Под редакцией И.И. Калачевой. Минск, 2003.
4. Котова Н.А. Историко-логический анализ становления понятия «образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса. *Вестник ТГУ.* 2015; Т. 20, № 11 (151): 29 – 45.
5. Блясова И.Ю. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 64-3: 34 – 37.

6. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. Международный доклад. Под редакцией М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
7. Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г. Туристическая палатка или санаторная палата? Оценка потенциальных форм организации летнего отдыха детей. *Народное образование*. 2016; № 2-3: 175 – 181.
8. Байбородова Л.В., Симонова Г.И., Харисова И.Г. Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 2 (107): 8 – 15.
9. *Такой доступный детский отдых. Где и как отдыхают в России*. Москва, 2016.
10. Логинова А.Н., Киселёва Т.Г. Сетевая форма реализации дополнительной общеобразовательной программы социально-педагогической направленности. *Внешкольник*. 2018; № 2 (182): 23 – 28.

References

1. Ippolitova N.V. Sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik YuUrGU*. 2018; T. 10, № 1: 6 – 12.
2. Uspenskij V.B. *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov*. Yaroslavl': YaGPU imeni K.D.Ushinskogo, 1999.
3. *Slovar' social'nogo pedagoga i social'nogo rabotnika*. Pod redakciej I.I. Kalachevoj. Minsk, 2003.
4. Kotova N.A. Istoriko-logicheskij analiz stanovleniya ponyatiya «obrazovatel'naya sreda» v nauchno-pedagogicheskoj literature v kontekste metodologicheskogo bazisa. *Vestnik TGU*. 2015; T. 20, № 11 (151): 29 – 45.
5. Blyasova I.Yu. Pedagogizaciya sredy kak social'no-pedagogicheskij rezul'tat integracii vospitatel'nyh vzaimodejstvij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 64-3: 34 – 37.
6. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti*. Mezhdunarodnyj doklad. Pod redakciej M.S. Dobryakovoj, I.D. Frumina. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020.
7. Kupriyanov B.V., Kosareckij S.G. Turisticheskaya palatka ili sanatornaya palata? Ocenka potencial'nyh form organizacii letnego otdyha detej. *Narodnoe obrazovanie*. 2016; № 2-3: 175 – 181.
8. Bajborodova L.V., Simonova G.I., Harisova I.G. Pedagogicheskie osnovy deyatel'nosti detskih ozdorovitel'nyh lagerej. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 2 (107): 8 – 15.
9. *Takoj dostupnyj detskij otdyh. Gde i kak otdyhayut v Rossii*. Moskva, 2016.
10. Loginova A.N., Kiseleva T.G. Setevaya forma realizacii dopolnitel'noj obscheobrazovatel'noj programmy social'no-pedagogicheskoj napravlennosti. *Vneshkol'nik*. 2018; № 2 (182): 23 – 28.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 378.02:37.016 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-289-292

Nepoklonova E.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: elenaneocom@gmail.com*
Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*
Tokareva P.V., *postgraduate, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: pelageya-230694@yandex.ru*

FORMATION OF A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TRAINING MODERN SPECIALISTS. The article considers methods of forming a multicultural educational environment as an effective way of teaching Russian and foreign students. Methodological problems are considered in the aspect of the relationship between scientific picture of the world and culture, special attention is paid to the decisive role of methodological reflection in the competence model of a modern researcher, as well as the methods of its formation in the process of teaching researcher skills at the stages of school and university education. The importance of the systemic relationships between school and university education in the aspect of the development of methodological reflection is emphasized. Particular attention is paid to modern educational projects aimed at the formation of effective multicultural interaction between domestic and foreign students, in order to intensify learning, increase motivation, develop researcher reflection, skills of intercultural interaction in the process of scientific activity. The article discusses the methodological aspect of linguistic Olympiads and joint project activities of foreign and Russian students.

Key words: **multicultural educational environment, methodological reflection, scientific picture of the world, intercultural communication, school and university education, interaction between schools, network community (Internet), project activity.**

Е.О. Непоклонова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российского государственного гидрометеорологического университета», г. Санкт-Петербург, E-mail: elenaneocom@gmail.com*
Л.В. Кипнес*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Российского государственного гидрометеорологического университета», г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*
П.В. Токарева, *аспирант, ФГБНУ «Институт управления образованием Российская академия образования», г. Москва, E-mail: pelageya-230694@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья написана в ходе выполнения научно-исследовательской работы кафедры русского языка и литературы по теме «Биоадекватные технологии в филологическом образовании»

Статья посвящена рассмотрению способов формирования поликультурной образовательной среды как эффективного средства обучения отечественных и иностранных студентов. Методическая проблематика рассматривается в аспекте взаимосвязи научной картины мира и культуры, особое внимание уделено определяющей роли методологической рефлексии в компетентностной модели современного исследователя, а также способам ее формирования в процессе обучения навыкам исследовательской деятельности на этапах школьного и вузовского обучения. Подчеркивается важность системных взаимосвязей школьного и вузовского обучения в аспекте развития методологической рефлексии обучающихся. Особое внимание уделено современным образовательным проектам, направленным на формирование эффективного поликультурного взаимодействия отечественных и иностранных студентов, с целью интенсификации обучения, повышения мотивации, развития исследовательской рефлексии, навыков межкультурного взаимодействия в процессе научной деятельности. В статье обсуждаются методические аспекты лингвистических олимпиад и совместной проектной деятельности иностранных и русских студентов.

Ключевые слова: **поликультурная образовательная среда, методологическая рефлексия, научная картина мира, межкультурная коммуникация, школьное и вузовское образование, адресное взаимодействие школ, сетевое сообщество, проектная деятельность.**

В настоящее время сохраняется актуальность поиска наиболее эффективных методов профессиональной подготовки современных специалистов, обсуждаются методы и образовательные технологии, способствующие совершенствованию компетенций выпускников высших учебных заведений. В современном обществе от молодых специалистов, как отечественных, так и иностранных, ожидают способности включаться в живой научный диалог, аргументировать свои утверждения, осознавать ценность научного знания и объективную логику его развития, самостоятельно продуцировать научное знание, осуществлять междисциплинарные исследования для решения комплексных задач науки, техники и производства.

Большое значение для успешной подготовки современного специалиста имеет реализация принципа преемственности основных этапов образования. Речь идет, прежде всего, о взаимосвязи школьного и вузовского образования как в содержательном, так и в методологическом аспектах. Современная профессиональная культура на этапе вузовской подготовки предполагает не только усвоение в полном объеме предметных знаний, но и сформированную научную рефлексию, позволяющую контролировать результаты собственного процесса познания на всех его этапах, свободное владение общенаучным стилем мышления, способность понимать и оценивать динамику культурных процессов и связанных с ними изменений в современной научной картине мира [1].

Однако сформировать такую рефлексию возможно только при условии непрерывности ее развития, начиная с ранних этапов школьного обучения, а также при условии организации эффективной образовательной среды, стимулирующей развитие навыков рефлексивной деятельности. О необходимости «методологической рефлексии как необходимом элементе компетентностной модели современного исследователя в связи со значительным усилением субъектной составляющей в процессе познания» в последние годы говорится очень много [2, с. 189].

Современные требования ФГОС к школьному образованию также ориентированы на формирование исследовательской рефлексии обучающихся, насколько это возможно на этапе школьного обучения. Часто отмечается, что формированию методологической рефлексии во многом способствует развитие коммуникативной культуры обучающихся, проявляющейся, в частности, в способности к научной коммуникации, осуществляемой как в формах, предусмотренных учебным процессом, так и в рамках различных неформальных коммуникационных структур научно-учебных сообществ [3].

Не менее важным в процессе подготовки современного специалиста является формирование способности к эффективной внутрипредметной и межпредметной интеграции, что является одним из критериев, позволяющих оценить степень сформированности научно-рефлексивных способностей молодого исследователя [4].

Современная научная картина мира, являясь плюралистичной и многомерной, требует новых подходов к обучению как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Сформировавшиеся требования к обучению, построенному на системной рефлексии участников образовательного процесса, ставят вопрос о развитии у обучающихся осознанного приобретения предметных знаний, регулярной самопроверки степени их сформированности, понимания и прогнозирования способов практического применения полученных знаний, выстраивания межпредметных связей в процессе обучения, готовности к совместной учебной и внеучебной исследовательской деятельности в поликультурной среде. Всё это невозможно без непрерывного совершенствования коммуникативных навыков в процессе обучения с учетом современных форм и технологий социальной коммуникации.

Данные задачи актуальны как для вузовского, так и для школьного этапов обучения. В частности, способность обучающихся работать в поликультурном и полиязыковом коллективе все больше осмысливается не только как полезное коммуникативное умение, но и как эффективное средство усвоения нового знания благодаря выстраиванию т.н. гибких горизонтальных связей между представителями различных культур, что активизирует процесс познания, самоконтроль в процессе получения знания, непрерывность диалогической установки познающего.

На наш взгляд, необходимость преодоления языкового барьера в процессе совместной познавательной деятельности в поликультурной среде способствует концентрации внимания на изучаемом предмете, наблюдению за отбором языковых средств, необходимых для аргументации или формулировке проблемы, тем самым подспудно способствуя усилению исследовательской рефлексии. Рост различных сетевых и несетевых поликультурных сообществ, позволяющих в процессе полисемичного взаимодействия динамично и целостно осваивать изучаемый предмет, свидетельствует об актуальности поликультурного взаимодействия в процессе познания. Характерно, что требования сформированной исследовательской рефлексии у современных специалистов не являются чем-то искусственно привнесенным теоретиками науки или педагогами; эти требования – всего лишь фиксация результатов стихийных культурных процессов, преобразовывающих все сферы человеческой деятельности, в том числе научной и педагогической. Неслучайно в настоящее время растет стремление к созданию новых форм группового взаимодействия в процессе обучения новому; развиваясь спонтанно, эти новые формы все чаще получают институциональную поддержку, прежде всего, теоретическое обоснование и материально-техническое обеспечение (например, появление вузовских очных и заочных научных центров, образовательных порталов, профессиональных педагогических интернет-сообществ и т.д.) [5].

В настоящее время продолжается рост новых форм и технологий интеграции обучающихся в различные сообщества. Так, растет число сетевых сообществ, в которые входят как отечественные, так и иностранные обучающиеся, благодаря чему возникает поликультурная образовательная среда, в рамках которой происходит совместное изучение обучающимися разных стран иностранных языков, древних языков, истории родного языка [6].

В первую очередь такие сообщества занимаются созданием библиотек, корпусов текстов, обсуждением методик обучения, обменом опытом изучения иностранных языков, созданием учебников и видеоматериалов нового формата, ориентированных на современную разговорную речь и общение с носителями языка, разработкой совместных проектов. В качестве одного из успешных проектов следует упомянуть фестиваль языков, ежегодное культурно-просветительское мероприятие в России и за рубежом, подготовка которого осуществляется в рамках сетевого взаимодействия. Полиэтническая среда оказывается мощным стимулирующим фактором, активизирующем познавательный процесс, развитие исследовательских навыков в процессе взаимодействия в формирующейся новой образовательной среде.

Одним из наиболее перспективных средств повышения эффективности обучения нам представляются проекты, направленные на создание полиэтнической образовательной среды, способствующей формированию личностной рефлексии обучающихся в процессе межкультурной коммуникации, что требует гибкого диалогического взаимодействия участников образовательного процесса как представителей различных культур. Основу для создания такой среды должны составить межпарадигмальный и поликультурный подходы [7 – 10].

Так, например, в Санкт-Петербурге в Российском государственном гидрометеорологическом университете (РГГМУ) был создан проект, ориентированный на формирование межкультурного взаимодействия отечественных и иностранных школьников и студентов, основанный на взаимосвязях между основными этапами образования – школьным и вузовским. Первым этапом проекта стала организация адресного взаимодействия профильных школ Туркмении и Санкт-Петербурга в сфере изучения русского языка, следующие этапы были ориентированы на совместную учебную деятельность туркменских и русских студентов в процессе вузовского образования. Целью организации системы адресного взаимодействия туркменских профильных школ с изучением русского языка как иностранного с профильными школами Санкт-Петербурга явилось повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному благодаря активизации познавательной активности обучающихся в процессе поликультурного взаимодействия, а также стимулирование процесса профессионального самоопределения обучающихся при переходе из общеобразовательных организаций в образовательные организации профессионального и высшего образования. Адресное взаимодействие школ позволило сформировать поликультурную образовательную среду, обладающую значительным методическим потенциалом, способствующим формированию как исследовательской рефлексии, так и общих навыков профессиональной деятельности. Данный проект позволил создать образовательную среду, способную обеспечить эффективное межкультурное и научное взаимодействие российских и иностранных школьников в рамках совместной научно-практической деятельности под руководством преподавателей кафедры русского языка и литературы РГГМУ и представителей других образовательных организаций Санкт-Петербурга и Туркмении. Перечислим основные задачи проекта:

- создание эффективной системы изучения русского языка как средства постижения ценностей русской культуры, образования и науки в среде учащихся зарубежных стран;
- расширение условий для системного изучения русского языка и культуры иностранными школьниками, уже имеющими определенное представление о русском языке и культуре;
- повышение мотивации иностранных учащихся в области изучения русского языка;
- создание и продвижение новых форматов взаимодействия учащихся разных стран, а также иностранных учащихся и преподавателей высших учебных заведений с целью формирования поликультурного взаимодействия в сфере образования;
- разработка эффективных методик изучения русского языка и культуры иностранными школьниками на основе совместной научно-практической деятельности русских и иностранных учащихся профильных школ, направленной в первую очередь на формирование навыков совместной исследовательской деятельности в условиях поликультурного взаимодействия;
- создание сетевого сообщества учащихся и учителей профильных зарубежных школ с изучением русского языка как иностранного совместно с петербургскими школами и РГГМУ, позволяющего координировать совместную учебную деятельность, ориентируясь на статус русского языка как одного из языков научного и разговорного общения (в том числе интернет-общения) и др.;
- расширение представлений иностранных школьников о методиках, традициях и инновациях школьного и вузовского образования, особенностях научной и культурной жизни России;

● организация совместной проектной деятельности русских и иностранных учащихся на базе РГГМУ и профильных школ Санкт-Петербурга;

● презентация совместных проектов иностранных учащихся и учащихся петербургских школ в рамках различных культурных мероприятий в Санкт-Петербурге;

● представление полученных результатов в рамках мероприятий, организованных на базе РГГМУ: научно-практических конференций, конкурсов, олимпиад.

Целевой аудиторией проекта являются обучающиеся туркменских профильных школ, в которых преподается русский язык как иностранный и обучающиеся профильных школ Санкт-Петербурга. В проекте не рассматриваются т.н. «русские школы», ориентированные, прежде всего, на детей русских эмигрантов или на детей из полиэтнических семей, стремящихся сохранить русский язык как родной, поскольку основная цель проекта связана с продвижением русского языка в иноязычной культурной среде. Создание сообщества школ (учителей и учащихся) и гуманитарных факультетов на базе преподавания и изучения русского языка должно способствовать развитию поликультурных многоуровневых научных сообществ, изучающих и преподающих русский язык, и тем самым – совершенствованию методики преподавания русского языка как иностранного. Совместная проектная деятельность учащихся профильных школ разных стран, осуществляемая как на русском, так и на иностранном языке, позволила открыть иностранным школьникам доступ к научным текстам, существующим только на русском языке, а тем самым будет способствовать осмыслению ими русского языка как одного из языков международного научного общения. Кроме того, системная организация взаимодействия профильных школ-партнеров на основе совместной проектной деятельности под руководством коллектива вузовских преподавателей позволит достичь консолидации усилий различных педагогов и ученых России и зарубежных стран, направленных на реализацию гуманистических принципов педагогики, преодоление идеологических барьеров в процессе совместного решения педагогических и научных задач [11].

Таким образом, адресное взаимодействие профильных школ Туркмении и России, результаты которого в дальнейшем оказываются востребованными на этапе вузовского образования, будет способствовать формированию единой межкультурной среды, методический потенциал которой позволит сделать более эффективным процесс изучения русского языка как иностранного, а также поможет русским и туркменским школьникам и студентам углубить представления о родном и иностранном языках, о различиях языков разных семей и морфологических типов, приобрести опыт сравнительно-исторического изучения русского и туркменского языков в условиях совместной работы с представителями иных языков и культур. Активизация рефлексивных процедур в процессе реализации проектов в условиях поликультурной среды позволила обучающимся сформировать навыки исследовательской деятельности, приобрести опыт эффективного взаимодействия в процессе познания нового.

В заключение отметим, что тенденции развития современного российского образования, в том числе и лингвистического [6 – 8, 10, 12 – 18], показывают, что формирование поликультурной образовательной среды обладает значительным дидактическим и методическим потенциалом, актуальность которого существенно возрастает в настоящее время в связи с реализацией личностно ориентированной образовательной модели современного специалиста в условиях как трансформации ценностей, так и цифровизации современного социума.

Библиографический список

1. Баумане К.И., Рыжова Н.И. Об использовании метода межпарадигмальной рефлексии в обучении языкам программирования. *Педагогический университетский вестник Алтая*. 2002; № 3: 113 – 115.
2. Непоклонова Е.О. Подготовка учащихся к лингвистическим олимпиадам как одна из составляющих современного профессионального стандарта педагога. *Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы*: сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2017: 188 – 191.
3. Баранова И.В., Непоклонова Е.О., Харченкова Л.И. Квест-технологии в преподавании иностранных языков. *Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития*: сборник статей IV Международной научно-методической конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов. Псков, 2019; Выпуск 9: 133 – 139.
4. Непоклонова Е.О. Формирование основ исследовательской деятельности обучающихся на примере решения лингвистических задач. *Наука и школа*. 2020; № 1: 95 – 107.
5. Кипнес Л.В. Создание единой культурно-образовательной среды: из опыта работы АНО «Университетские образовательные округа». *Вестник Оренбургского государственного университета*.2017; № 10 (210): 78 – 82.
6. Васильева И.В., Непоклонова Е.О. Совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности студентов в процессе создания авторского научного текста в рамках эвристического подхода к обучению. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 9: 31 – 36.
7. Рыжова Н.И., Тулушева И.В., Гришанин Н.В., Тулубьев В.Б. Поликультурность как актуальная составляющая направлений развития системы современного российского образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-2: 204 – 207.
8. Башмакова Н.И., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 3. Available at: http://www.science-education.ru/117-13459
9. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Фомин В.И. Составляющие информационной культуры специалиста в контексте информатизации образования. *Вестник Самарского государственного экономического университета*. 2007; № 9: 94 – 99.
10. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Королева Н.Ю. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 5: 146 – 150.
11. Кипнес Л.В. Университетские образовательные округа: опыт реализации инновационных и просветительских проектов. *Университетский округ: прошлое и настоящее*. 2014; № 1: 14 – 19.
12. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. *Информатизация образования: теория и практика*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Омск: ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2017: 41 – 47.
13. Нужнова Н.М., Котова С.А. Вызовы времени и новые перспективы развития дополнительного образования. *Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего*: V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. 2019; Т. 5, Выпуск 1: 278 – 289.
14. Баранова И.В., Зенталя Г., Ротмистрова О.В. Тенденции развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: сборник материалов международной научной конференции. Барнаул, АлтГПУ, 2017: 146 – 151.
15. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И., Громова О.Н. Актуальность аксилогизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей. *Наука и школа*. 2016; № 1: 37 – 46.
16. Рыжова Н.И., Фомин В.И., Филимонова Е.В. Использование семиотического подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2009;№ 2: 60 – 62.
17. Турунен Н., Дудина Г.О., Харченкова Л.И. Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики). *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: сборник материалов Международной научной конференции. Барнаул, АлтГПУ, 2017: 168 – 172.
18. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей. *Преподаватель 21 век*. 2016; Т. 1, № 4: 15 – 27.

References

1. Baumane K.I., Ryzhova N.I. Ob ispol'zovanii metoda mezhparadigmal'noj refleksii v obuchenii yazykam programmirovaniya. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*. 2002; № 3: 113 – 115.
2. Nepoklonova E.O. Podgotovka uchaschihsya k lingvisticheskim olimpiadam kak odna iz sostavlyayuschih sovremennogo professional'nogo standarta pedagoga. *Podgotovka uchitelya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh statej po itogam III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2017: 188 – 191.
3. Baranova I.V., Nepoklonova E.O., Harchenkova L.I. Kvest-tehnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Inostrannyj yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya*: sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii prepodavatelej, magistrantov i aspirantov. Pskov, 2019; Vypusk 9: 133 – 139.
4. Nepoklonova E.O. Formirovanie osnov issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya na primere resheniya lingvisticheskih zadach. *Nauka i shkola*. 2020; № 1: 95 – 107.
5. Kipnes L.V. Sozdanie edinoj kul'turno-obrazovatel'noj sredy: iz opyta raboty ANO «Universitetskie obrazovatel'nye okruga». *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*.2017; № 10 (210): 78 – 82.
6. Vasil'eva I.V., Nepoklonova E.O. Sovershenstvovanie professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti studentov v processe sozdaniya avtorskogo nauchnogo teksta v ramkah `evristicheskogo podhoda k obucheniyu. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 9: 31 – 36.
7. Ryzhova N.I., Tulusheva I.V., Grishanin N.V., Tulub'ev V.B. Polikul'turnost' kak aktual'naya sostavlyayuschaya napravlenij razvitiya sistemy sovremennogo rossijskogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-2: 204 – 207.

8. Bashmakova N.I., Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I. Napravleniya razvitiya professional'noj podgotovki v gumanitarnom vuze v usloviyah polikul'turnoj social'no-obrazovatel'noj sredy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 3. Available at: http://www.science-education.ru/117-13459
9. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Fomin V.I. Sostavlyayuschie informacionnoj kul'tury specialista v kontekste informatizacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*. 2007; № 9: 94 – 99.
10. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Koroleva N.Yu. Ispol'zovanie mezhparadigmal'nogo podhoda v usloviyah poliparadigmal'nosti sovremennogo obrazovaniya: aktual'nost' i suschnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 5: 146 – 150.
11. Kipnes L.V. Universitetskie obrazovatel'nye okruga: opyt realizacii innovacionnyh i prosvetitel'skih proektov. *Universitetskij okrug: proshloe i nastoyaschee*. 2014; № 1: 14 – 19.
12. Lubkov A.V., Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj `ekonomiki. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk: FGBOU VO «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2017: 41 – 47.
13. Nuzhnova N.M., Kotova S.A. Vyzovy vremeni i novye perspektivy razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka: strategii buduschego*: V Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem. 2019; T. 5, Vypusk 1: 278 – 289.
14. Baranova I.V., Zentalya G., Rotmistrova O.V. Tendencii razvitiya lingvisticheskogo obrazovaniya v aspekte obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Barnaul, AltGPU, 2017: 146 – 151.
15. Bashmakova N.I., Ryzhova N.I., Gromova O.N. Aktual'nost' aksilogizacii professional'noj podgotovki sovremennyh specialistov v usloviyah transformacii cennostej. *Nauka i shkola*. 2016; № 1: 37 – 46.
16. Ryzhova N.I., Fomin V.I., Filimonova E.V. Ispol'zovanie semioticheskogo podhoda v professional'noj podgotovke buduschih specialistov. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2009;№ 2: 60 – 62.
17. Turunen N., Dudina G.O., Harchenkova L.I. Pedagogicheskie innovacii v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere tehnologij muzejnoj pedagogiki). *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Barnaul, AltGPU, 2017: 168 – 172.
18. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Obespechenie stabil'nosti i razvitiya obrazovatel'nyh sistem v usloviyah transformacii cennostej. *Prepodavatel' 21 vek*. 2016; T. 1, № 4: 15 – 27.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-292-294

Kashekova I.E., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Researcher, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: kashekova@yandex.ru*

SEMANTICS OF SPEECH COMMUNICATION IN LIFE, IN ART, IN EDUCATION. The study is aimed at finding the resources of the educational process that will help the teacher effectively convey information to the student, and the child, relying on his own life experience, to quickly and efficiently learn it. One of the options for increasing the effectiveness of the educational process may be its figurative-spatial organization. Many Russian teachers, teaching their subject well, do not care about the perception of information by each individual student, perhaps this is the reason for the problems of Russian students when testing according to the PISA for Schools model (PISA for schools) and checking the level of mathematical, natural science and reading literacy of children. The study shows the possibilities of applying a universal iconic system of non-speech communication in education using vectors of a three-dimensional rectangular system of coordinates and such forms of visual non-speech messages as a graphic mark and artistic composition, creating expressive, memorable images.

Key words: **semantics, spatial model, education, art, associations, image.**

И.Э. Кашекова, *д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр., ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: kashekova@yandex.ru*

СЕМАНТИКА ВНЕРЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ЖИЗНИ, ИСКУССТВЕ, ОБРАЗОВАНИИ

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Теория комплементарно-семантического подхода в образовании» на 2020 год

Исследование, получившее освещение в настоящей статье, направлено на поиск ресурсов учебного процесса, которые помогут учителю эффективно донести информацию до школьника, а ребенку, опираясь на собственный жизненный опыт, качественно и быстро ее усвоить. Одним из вариантов увеличения результативности образовательного процесса может оказаться его образно-пространственная организация, семантику которой мы и попытаемся продемонстрировать в данной статье. Многие российские учителя, хорошо преподавая свою учебную дисциплину, не заботятся о восприятии информации каждым отдельным учеником, возможно, это и является причиной проблем российских школьников при тестировании по модели PISA for Schools (PISA для школ) и проверке уровня математической, естественнонаучной и читательской грамотности детей.

Ключевые слова: **семантика, пространственная модель, образование, искусство, ассоциации, образ.**

Длящаяся в течение ряда лет модернизация образования связана со многими факторами, среди которых одно из доминирующих мест занимает устоявшийся взгляд на современное общество как общество информационное. Возникший еще в середине прошлого века термин, к началу XXI столетия прочно занял свои позиции во всех политических, научно-технических, культурных, социальных и других структурах. Несмотря на то, что понятие «информационный» зачастую ассоциируется с информационными технологиями и телекоммуникациями, в реальности оно значительно шире, т.к. формирует новые условия жизни, общения, хранения и передачи знаний. Разработанным Организацией экономического содружества и развития (ОЭСР) инструментом оценки качества образования по модели PISA for Schools (PISA для школ) проверяется уровень математической, естественнонаучной и читательской грамотности детей в возрасте 15 – 16 лет с целью определения способности применять полученные в учебном процессе знания в жизненных ситуациях. Наше исследование направлено на поиск ресурсов учебного процесса, которые помогут учителю эффективно донести информацию до школьника, а ребенку, опираясь на собственный жизненный опыт, качественно и быстро ее усвоить [1 – 5].

Сталкиваясь с проблемами современного образования, которые можно сформулировать как поиск путей наиболее эффективной передачи знания, его усвоения и использования, понимаешь, что огромное количество информации в различных областях науки и искусства, накопленной в культурном опыте человечества на сегодняшний день, не позволяет современному школьнику качественно ее освоить. И здесь возникает дилемма: что важнее для школьника, а значит и для общества: получить общее представление о развитии культуры «вообще» и детализированные знания в одной области или все-таки продолжать прилагать усилия к освоению каждым учеником всего массива информации. Сложность и степень корректности поставленной проблемы не позволяет решить ее однозначно. Общему образованию трудно сойти с рельс «все» и «всем», но в то же время в условиях увеличивающегося и ускоряющегося информационного потока достижение цели оказывается нереально.

Если предположить, что концепция современного общего образования останется прежней, то есть «наш паровоз» будет «вперед лететь» по тем же рельсам, не меняя маршрута, то, может быть целесообразно изменить формат его движения? По ассоциации с железной дорогой (раз мы уже обратились к ее образу), на которой в последние десятилетия появляется все больше скоростных маршрутов, стремительно сокращающих расстояние между точками А и В, может быть стоит рассмотреть варианты интенсификации движения по образовательному маршруту современным школьником?

Одним из вариантов увеличения результативности образовательного процесса может оказаться его образно-пространственная организация, семантику которой мы и попытаемся продемонстрировать в данной статье.

Образно-пространственная организация предъявления знания связана в первую очередь с визуализацией и психологизацией содержания образования и методов его передачи. Под визуализацией мы здесь понимаем значимость для

современного ребенка визуального образа-знака, под психологизацией – необходимость построения способов передачи информации и опоры в образовательном процессе на внутреннее психологическое пространство ученика, способность учителя обозначить границы этого пространства так, чтобы оно было комфортным для каждого ребенка.

Проведенное исследование показывает возможности применения универсальной знаковой системы внеречевого общения в образовании с использованием векторов трехмерной прямоугольной системы координат и таких форм визуальных неречевых сообщений, как графический знак и художественная композиция, создающих выразительные, запоминающиеся образы.

Универсальная знаковая система внеречевого общения включает такие формы визуальных неречевых сообщений, как мимика, жест, графический знак и художественная композиция. Каждая форма содержит присущие ей элементарные образы-знаки [1]. А.Я. Бродецкий определил, что система, обеспечивающая внеречевое общение, формируется поэтапно: в личностном плане – по мере развития ребенка; в общественном – в контексте культурно-исторического процесса.

Ввиду многомерности и разнообразия единой знаковой системы визуальных и речевых коммуникативных процессов ее изучением занимаются философия и культурология, физиология и психология, социология и лингвистика, информатика и искусствоведение. Вероятно, является целесообразным включить изучение влияния знаковых систем и в педагогику, т.е. в теорию и практику образования.

Различают две невербальные знаковые системы: в первую входит естественный жест-знак, во вторую – искусственный. При этом естественный жест-знак всегда стремится к движению, он динамичен и непроизволен. В отличие от него искусственный жест-знак тяготеет к статике, он как бы фиксирует движение на выразительных, однозначно понимаемых жестах. Именно его использует искусство.

Образовательный процесс – это обычно словесный диалог, даже тогда, когда звучит монолог учителя. Однако в общем образовании такой «диалог» мало эффективен, более плодотворен поочередный обмен информацией: учитель говорит – ученик слушает, ученики говорят – учитель и другие ученики слушают. Такой диалог имеет линейный, дискретный характер [1]. Но более продуктивен визуальный пространственный диалог, при котором встречаются два одновременных потока информации, и здесь уже важно не только «что» говориться, но и «как» поступает информация, а также «как» ее воспринимает ученик или учитель.

А.Я. Бродецкий рассматривает два пространства, в которых одновременно существует человек: внешнее (физическое) и внутреннее (психологическое). Физическое пространство – это безграничное реальное пространство, координаты которого – высота, ширина, глубина. Психологическое – пространство деятельности человека, именно оно воздействует на эмоции. Грань между физическим и психологическим пространством весьма хрупка: для того чтобы физическое пространство сделать психологическим, надо обозначить его границы. А.Я. Бродецкий приводит примеры: психологическое пространство лесника ограничено рамками леса, ювелира – выполняемым изделием, артиста – сценой и т.д. То есть границы определяются видом деятельности человека. Собственно говоря, в образовании это положение подтверждается потенциалом деятельностного подхода, т.к. именно деятельность формирует психологическое пространство или пространство эмоций. Оказывается, психологическое пространство, так же как физическое, имеет координаты, которые помогают нам эмоционально воспринимать мир. Их векторы – вертикаль, горизонталь и сагитталь.

Психологическое пространство существует как в жизни, так и в искусстве. Произведения искусства и художественная деятельность дают опыт яркого, эмоционального восприятия мира. Ю.М. Лотман связывал «представление о художественном произведении как об отграниченном пространстве, отображающем в своей конечности бесконечный объект – внешний по отношению к произведению мир» [2]. Особенно явно это выступает в произведениях изобразительных (пространственных) искусств, так как именно они владеют приемами «отображения многомерного и безграничного пространства действительности в двухмерном и ограниченном пространстве картины» [2]. Ю.М. Лотман устанавливает важность для искусства «пространственного моделирования понятий, которые сами по себе не имеют пространственной природы» [2]. Их восприятие и порождает психологическую реакцию зрителя и возникновение ассоциаций. Давайте из сказанного выше выделим *три ключевых понятия, которые можно использовать в образовании: «пространственное моделирование понятий», «психологическая реакция зрителя», «ассоциации».*

В искусстве с помощью моделирования пространства можно выражать любые значения, тем более что в художественном произведении пространство может иметь метафорический или иконически-пространственный характер. В самом деле, «образ вселенной легче протанцевать, чем рассказать; нарисовать, слепить или построить, чем логически эксплицировать» (Ю.М. Лотман) [2].

Координатами психологического пространства являются ассоциации, которые появляются и сохраняются в наших ощущениях под воздействием внешних координат. Знаковая природа психологического пространства обусловливает смысловое значение его координат, которые при восприятии приобретают знаковый характер. Первой среди ассоциативных координат в пространстве внутреннего мира человека формируется вертикаль. Рассматривая вектор «вертикаль» в речи, А.Я. Бродецкий приходит к выводу, что с древности существовала тесней шая связь между речевой и внеречевой формами мышления. Действительно, уже с самого раннего детства вместе с представлением о понятиях «верх-низ» у человека формируется понятие вертикали. Упасть – вниз – это всегда плохо; подняться или взлететь – вверх – хорошо. Обычно в разговоре мы автоматически употребляем принятые в обществе выражения, показывающие наше отношение к объекту. Например, «упасть в лужу» произносится обычно иронично, «упасть духом» – сочувственно, «упасть в чьих-то глазах» или «уронить достоинство» – презрительно, «высоко поднялся» – уважительно. Каждый ребенок знает, что помощь взрослого приходит сверху, однако сверху приходит и наказание. Значит, верх характеризует не только поддержку, но и власть. Все религии мира с небом (верхом) связывают упование на обретение будущего блаженства, а с подземной сферой (низом) – страх перед мучениями. Это говорит о том, что одни и те же предметы в картине, но размещенные по тому или иному вектору вызовут у зрителя неодинаковые ассоциации и будут восприниматься по-разному. В изобразительном искусстве это выражается в том, что самый высокий предмет в картине воспринимается как самый значимый, важнейший, предопределяющей тон всего действия, даже в том случае, если он размещен на заднем плане картины. В частности, вертикаль устанавливает иерархию, а вертикальный вектор является координатой психологической борьбы, конфликта между верхом и низом, подъемом и падением, низким и высоким, землей и небом. Главная энергия здесь – это энергия преодоления. А, как известно, любой сюжет от детской сказки до серьезного «взрослого» художественного произведения строится на конфликте.

В искусстве художник с помощью композиции, формы, ритма, колорита, тона, падающего света, акцентирует внимание зрителя на определенных элементах, выделяя их значимость в сюжете произведения. Каждый человек, по мнению С.М. Волконского, мыслит либо от себя, либо по отношению к себе, представляя как бы фокус окружности. Таким образом, он является исходной точкой всех своих побуждений и главной точкой собственных восприятий и оценок [3]. Таким образом, очерченное в нашем воображении границами представляемой окружности составляет наше психологическое пространство. Ассоциации, вызываемые определенными переживаниями при восприятии произведения искусства, формируют его. Действительно, наше настроение изменяется в зависимости от характера звучащей музыки, книги, которую мы читаем, действия, происходящего на сцене и т.п. Психологическое пространство в картине позволяет состояться диалогу зрителя с художником по поводу произведения, т.е. мы являемся «конечной точкой» его восприятия, подвергаемся воздействию на свой внутренний мир.

Значимым вектором восприятия является сагиттальное направление. *Сагитталь* – в переводе с латинского «стрела» – устанавливает вектор ширины. Действительно, стрела, пронзая все, что попадается на ее пути, подобна вектору ширины, который располагается «сквозь нас» – спереди назад и «объединяет все то, что находится спереди (*фронт*) и сзади (*тыл*) от каждого из нас» (А.Я. Бродецкий). Именно в сагиттальном направлении мы различаем понятия «близко – далеко», «вперед – назад», поэтому, несмотря на то, что в жизни мы никогда не употребляем слово «сагитталь», его значение важно для каждого из нас, а в изобразительном искусстве особенно. Так, если в вертикали мы увидели зависимость нижестоящего от того, что находится выше или было массивнее, то сагитталь является координатой независимости. Примерно одинакового размера предметы в натюрморте, свободно лежащие на плоскости стола или люди в жанровой картине, расположенные ближе или дальше от зрителя, выглядят независимо друг от друга. По сагиттальному вектору выстраиваются взаимоотношения между равными людьми. То есть это еще и вектор общения. Кроме этого, объекты по сагиттали рассматриваются с точки зрения сложности их достижения. То, что находится дальше, достигнуть труднее. Расположение предметов по сагиттальному вектору – излюбленный прием К. Петрова-Водкина. В его натюрмортах и в жанровых картинах каждый из предметов или фигур, словно случайно рассыпанных по поверхности картины, самоценны, они имеют свой характер и абсолютно независимы друг от друга.

В изобразительном искусстве, особенно в живописи, важен фон, т.к. он создает среду, в которой обитают герои произведения, но фон одновременно служит тылом для людей и предметов, расположенных на переднем плане. Если фронт ассоциируется с будущим (он находится впереди также как будущее), которое всегда притягивает к себе, даже если страшит, то тыл – с прошлым. Интересны в этом смысле натюрморты с цветами на фоне окна: в окне видна природа в образе сада, парка, леса, представляющая собой прошлое для поставленного в вазу букета [4].

В педагогике сагитталь по существу определяет зону ближайшего развития, т.е. те действия, которые ребенок может выполнить с помощью взрослого. А.Я. Бродецкий выделяет 3 фазы сагиттального движения – это **устремленность** к объекту, **достижение** его и **обладание** им или, скорее, как писал М.А. Чехов, проникновение в него [1], имея в виду эмоциональное переживание всего, что связано с объектом.

Третья часть психологического пространства – **горизонталь.** Испанский художник Сурбаран любил в своих натюрмортах выстраивать предметы в один ряд по горизонтали. Такое расположение предметов дает возможность сравнить их по собственным качествам, а не по мере значимости или удаленности от зрителя.

В отличие от вертикали и сагиттали, являющихся векторами движения, человек может подняться вверх или упасть вниз, может двигаться вперед или

пятиться назад – горизонталь не является вектором движения (боком никто не ходит) [1]. Поэтому композиции, разворачивающиеся по горизонтали, достаточно статичны. Если даже мимо зрителя по горизонтальному вектору проходит толпа, ее движение, как правило, замедленно. На горизонтали построены работы Д. Веласкеса «Кузница Вулкана и Сурбарана «Натюрморт с апельсинами». В картине Веласкеса античный бог Аполлон в сияющем ореоле сообщает о любовных похождениях жены Вулкана – Венеры и бога войны Марса. Герои картины застыли в недоумении и растерянности [4].

С горизонтальным вектором связаны понятия «право – лево». Оказывается, от того, в какой части пространства картины находится предмет (слева или справа), меняется его восприятие. В самом деле, для всех людей общими являются понятия «верх – низ»: для двигающихся в одном направлении или стремящихся к одной цели – «вперед – назад», но для двух людей, стоящих лицом друг к другу понятия «лево – право», будут различны.

С горизонтальным вектором связаны понятия «симметрия – асимметрия», а также сравнения и сопоставления на первый взгляд равных предметов. **Симметричные предметы и композиции отличаются устойчивостью и монументальностью, асимметричные – более динамичны и легки.**

Каждому с детства ясно, что из стоящих в ряд по горизонтали предметов гораздо легче выбрать и взять нужный, чем из предметов, поставленных друг на друга (по вертикали), или предметов расставленных друг перед другом (по сагиттали). В первом случае легко снять лишь то, что лежит сверху, во втором то, что находится ближе. Считают, что **творческий процесс связан** именно **с горизонталью, т.е. со способностью отбора**.

Наш первый взгляд на картину обычно направлен вправо, далее против часовой стрелки он движется влево. Так же и в театре: после того как поднялся занавес, зритель, глядя на пустую сцену, сначала бросает беглый взгляд вправо, потом незаметно для себя совершает обзор против часовой стрелки останавливается на левой стороне сцены, ожидая оттуда выхода актеров, эту закономерность установил еще замечательный режиссер В.Э. Мейерхольд.

Глядя на человека, стоящего напротив нас, мы осознаем, что там, где для нас право – для него – лево. Мы привыкли к тому, что стоящий перед нами собеседник более активно пользуется правой рукой, которая от нас находится слева. Таким образом, мы воспринимаем все, что находится левее нас более активным, чем то, что располагается правее. Слева мы ждем активности другого – это основная горизонтальная ассоциация. Поэтому **наиболее значимые объекты в картине обычно находятся слева от зрителя**. Движение по горизонтали всегда воспринимается мимо зрителя: слева направо или справа налево. Какую роль все это сможет сыграть в образовании? Оказывается, самую непосредственную – речь человека пространственно координирована. «Это, – по мнению А.Я. Бродецкого, – означает, что **мышление (внутренняя речь) или диалог (внешняя речь) существуют как бы в подсознательном поле зрения, в котором мы постоянно координируем свое тело даже относительно таких, казалось бы, абстрактных и лишенных внешнего облика объектов, как математика, карьера, престиж и т.п**. Замечено, что вербальный язык отражает важнейшие этапы формирования ассоциаций координат внутреннего, психологического пространства.

Таким образом, семантика учебного процесса включает диалог, который строится**:**

- на содержательном уровне – между наукой и искусством, между теорией и практикой;
- на семантическом уровне – между оппозиционными парами внутри психологического пространства, воспринимающего; между идеей и образом; между мыслью и чувством.
- на коммуникативном – между используемыми языками и знаковыми системами представления информации; между участниками учебного процесса.

В моделировании учебного процесса имеет значение координация движения по всем осям трехмерного пространства.

Вертикаль в образовании – это система непрерывного образования, педагогическая поддержка: коучинг; социальная поддержка детей, оставшихся без попечения родителей; инклюзивное образование; «Математическая вертикаль» (московский проект) и др. В условиях сложности и непредсказуемости мира: в ситуациях неожиданных и стремительных изменений; кризиса как нормы жизни, особое значение приобретает сагиттальный вектор, который позволяет реализовать требования к качествам будущего профессионала: гибкость, открытость новому, готовность к коллоборативной работе, быстрая обучаемость, умение мыслить тактически и определять стратегию.

Сагитталь в образовании:

- «проникновение» в объект внимания как акт эмпатического слияния субъекта и объекта в единое целое» *(А.Я. Бродецкий)*;
- опора на жизненный и эмоциональный опыт ребенка и на его актуальные знания. «Перед всяким сильным движением вперед отклоняйтесь назад – это своего рода разбег» *(С.М. Волконский)*. Пластический отказ сходен со стрельбой из лука, когда перед тем как выстрелить (вперед), надо натянуть тетиву *(В.Э. Мейерхольд.)*

Горизонталь в образовании:

- творческий процесс связан с горизонталью, т.е. со способностью отбора;
- расположение предметов по горизонтали дает возможность сравнить их по собственным качествам, а не по мере значимости или удаленности от зрителя.

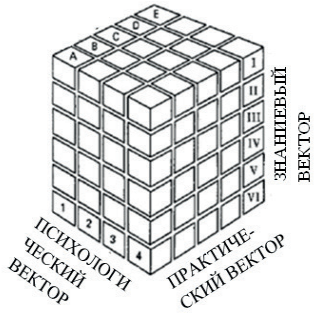


Рис. 1. Пространственная модель учебного процесса

Таким образом, семантика учебного процесса выстраивается по всем трем координатам (рис. 1), при том, что вертикаль мы можем ассоциировать со знаниевым вектором (содержание), горизонталь – с практическим (способы деятельности), сагитталь – с психологическим вектором (восприятие: образы и ассоциации) [5].

Библиографический список

1. Бродецкий А.Я. *Внеречевое общение в жизни и в искусстве*. Москва, 2000.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. *Об искусстве*. Санкт-Петербург, 1998.
3. Волконский С.М. *Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсартру)*. Санкт-Петербург, 1913.
4. Кашекова И.Э. *Изобразительное искусство*. Москва, 2009.
5. Kashekova Irina E., Kononova Ekaterina A. Cognitive Factors of “Art+” Cross-Cultural Pedagogical Technology. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*. 2019; Vol. 9, Issue 1.

References

1. Brodeckij A.Ya. *Vnerechevoe obschenie v zhizni i v iskusstve*. Moskva, 2000.
2. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg, 1998.
3. Volkonskij S.M. *Vyrazitel'nyj chelovek. Scenicheskoe vospitanie zhesta (po Del'sartru)*. Sankt-Peterburg, 1913.
4. Kashekova I.`E. *Izobrazitel'noe iskusstvo*. Moskva, 2009.
5. Kashekova Irina E., Kononova Ekaterina A. Cognitive Factors of “Art+” Cross-Cultural Pedagogical Technology. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*. 2019; Vol. 9, Issue 1.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-294-297

Lobanova E.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: lobanova@rosnou.ru*
Sapozhnikova O.B., *postgraduate, Russian Federation Teacher of the Moscow State Pedagogical University, Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: dubki4@mail.ru*

THE USING OF INNOVATIVE TECHNIQUES IN THE FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT PERSONALITIES IN CHILDREN WITH DISABILITIES. The problem of developing socially significant personality traits in children with disabilities in conditions of a deficit of communication with adults in the family and in educational organizations is analyzed. The paper observes the possibility of compensating for the deficit of personal communication through the use of innovative

techniques in the upbringing and educational process: fairy tale therapy, sandbox and other art therapeutic techniques. The authors conclude that the use of innovative technologies, including a variety of art-therapeutic techniques, makes it possible not only to diagnose the emotional state of the child, but also to correct it, to remove acute reactions, to transform into more stable states. In this process, children gain valuable experience of positive changes, in addition, there is self-knowledge, personal growth. The lack of any appraisal actions and characteristics is extremely attractive. This creates the situation of success necessary for harmonizing the development of the child.

Key words: **inclusive education, children with disabilities, socially significant personality traits, fairy tale therapy, sandbox.**

Е.В. Лобанова, *д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: lobanova@rosnou.ru*
О.Б. Сапожникова, *аспирант, АНО ВО Российский новый университет, г. Москва, E-mail: dubki4@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНИК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Анализируется проблема формирования социально значимых качеств личности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дефицита общения с взрослыми в семье и в образовательных организациях. Рассматривается возможность компенсации дефицита личностного общения с помощью использования в воспитательном и образовательном процессе инновационных техник: сказкотерапии, песочницы и других арт-терапевтических техник. Авторы делают вывод о том, что использование инновационных технологий, включающих разнообразные арт-терапевтические техники, даёт возможность не только диагностировать эмоциональное состояние ребёнка, но и корректировать его, снимать острые реакции, трансформировать в более стабильные состояния. В этом процессе дети приобретают ценный опыт позитивных изменений, кроме этого происходит самопознание, личностный рост. Необычайно привлекательным является отсутствие любых оценочных действий и характеристик. Это создаёт ситуацию успеха, необходимую для гармонизации развития ребёнка.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально значимые качества личности, сказкотерапия, песочница.**

Изменения социально-экономической ситуации в стране привели к изменениям во всех сферах жизни. В настоящей статье нам важно рассмотреть изменения в социальном укладе общества, семьи, в системе образования, их роль, а также новаторские идеи в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По заявленному тренду изменений мы должны прийти к обществу, открытому для детей с ограниченными возможностями здоровья, сформировать комфортную образовательную среду, воспитать у нормально развивающихся детей принятие сверстников, испытывающих трудности в интеграции и адаптации в социуме. В системе образования самым узнаваемым и обсуждаемым нововведением можно назвать «инклюзи́вное образова́ние» (англ. Inclusion – включение, включающее образование, совместное обучение). Данное нововведение дает возможность каждому ребенку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, посещать и учиться в образовательных организациях для нормально развивающихся детей. Но при этом для детей с ограниченными возможностями здоровья должны создаваться специальные условия, например, перепланировка помещений, специальные методики воспитания и обучения, адаптированные образовательные программы и т.д. [1; 2].

Зачастую мы сталкиваемся с тем, что из дошкольных и школьных учреждений различного (специализированного) типа дети с ограниченными возможностями здоровья переводятся к сверстникам, обучающимся по нормативным программам, и к педагогам, не имеющим специальной подготовки. Инклюзию при этом путают с таким понятием, как интеграция, при которой дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной. Такая «инклюзивная практика» приносит больше проблем, чем пользы для детей с ограниченными возможностями здоровья, да и для их нормально развивающихся сверстников. Работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует знаний и умений коррекционной направленности, необходима специальная подготовка педагога, который работает с таким ребенком, в том числе необходимо дополнительное время для достижения целей и задач воспитательно-образовательного процесса. Учитывая степень распространенности указанной подмены понятий «инклюзия – интеграция», стоит обратить внимание на явную недостаточность использования в образовательных организациях специальных приемов, методик, технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и, самое главное, недостаточность времени для общения с детьми. Однако можно констатировать, что безусловным преимуществом образовательных нововведений является поворот к личности, к каждому ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, раскрытию его творческого потенциала, возможности его самореализации. При этом, как мы указали, в образовательном и воспитательном процессе доминантную роль играют прежние отработанные формы и технологии воспитания и обучения, и нет возможности уделить должного внимания и времени работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Отметим еще одно значимое изменение, повлиявшее на воспитание, образование и в целом социальный уклад детей с ограниченными возможностями здоровья. Во все времена огромная роль отводилась влиянию общения на становление, развитие личности, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья и, прежде всего, в семье. Мы говорим в большей степени о возрастной группе от 3 до 10 лет, это дошкольное и начальное школьное образование, когда должно быть характерно личное взаимодействие, обучение через семейные ценности нормам социального бытия, нормам эмоциональных реакций и контактов. Эти важные умения и навыки формируются при беседах, чтении сказок, проговаривании ситуаций, в совместной игровой деятельности, то есть в том, чему трудно уделить достаточное время в образовательных организациях, дошкольных и школьных.

Таким образом, специфика проблемной воспитательно-образовательной ситуации с детьми с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время, когда родители, бабушки и дедушки работают и, зачастую, не нормировано, заключается в том, что все чаще и громче ставится вопрос о дефиците личностного общения не только в образовательной организации, но и в семье. Мы получаем дефицит эмоционального контакта, дефицит условий формирования социально значимых качеств личности. Замещением дефицита личностного общения выступают телевидение, средства масс-медиа и цифровые технологии, разрушающе воздействуя на психику ребенка, предлагая детскому вниманию формализованные, порой изощрённые формы сказок и игр, информации в целом. В результате меняется и сам ребёнок. Поток информации, специфическое замещение дефицита общения и стремление родителей включить детей, с ограниченными возможностями здоровья в том числе, в образовательное пространство как можно раньше, дало не самые позитивные результаты. Детям стали свойственны недостаточность развития воображения, эмоциональная лабильность, неспособность поиска компромиссов в общении, отсутствие эмпатии к людям. Особенно заметны такие изменения у детей с ограниченными возможностями здоровья, которым тяжелее справиться с формированием социально значимых качеств личности без личного участия педагога или родителя.

Все вышеперечисленные факторы ставят перед педагогическим сообществом вопрос о поиске новых форм и приёмов работы. Нужны такие инновационные приемы, методики, техники развития социально значимых качеств личности, которые легко реализовать, они должны быть понятны, соответствовать возрастным и иным особенностям детей. Кроме всего, инновационные техники должны позволить в рамках использования решать задачи не только формирования социально значимых качеств, но и развития познавательной активности, нравственных установок и т.д.

На первый план выходит необходимость развития у детей с ограниченными возможностями здоровья мотивации для обучения и развития. Это и раньше было проблемой [3], но теперь практически все педагоги-дефектологи во всех видах образовательных учреждений отмечают спад познавательной активности, вызванный несформированностью умений концентрироваться, «погружаться» в процесс. Важно формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья социально значимых качеств личности, которые помогают в образовательной деятельности. Получается, что в наш век повальной компьютеризации и цифровых технологий более чем всегда в образовательном процессе важную роль играет педагог, способный сформировать необходимые для развития и обучения психические процессы. Педагог, способный осуществлять целенаправленное воздействие на ребёнка с ограниченными возможностями здоровья через различные педагогические, коррекционные, в том числе и инновационные, технологии, учитывая и компенсируя дефицит общения.

В данной статье мы представляем некоторые инновационные техники, овладение которыми может помочь реализации задач формирования социально

значимых качеств личности в образовательном процессе. Они могут выступить как дополнение, как новая форма, новая площадка коррекционно-педагогического взаимодействия с ребёнком. Отметим, что инновационными техниками они считаются в нашей стране, в зарубежной же практике накоплен значительный практический опыт их применения в различных воспитательных, корректирующих и развивающих целях (К.Г. Юнг, К. Роджерса, К. Уэлсби, Ж.-Э. Далькроза, М. Монтессори и др.). Найти упоминание о вышеперечисленных техниках коррекционного воздействия можно и у советских исследователей: Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова; активно применяют данные технологии в своей работе Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко.

В рамках особо значимой техники коррекционного воздействия на ребенка с ограниченными возможностями здоровья выделяется использование сказки, которая берёт своё начало в народной педагогике. Сказка выступает неким собранием обобщённого народного опыта, выполняя медитативную, корректирующую и развивающую функции. «Сказка ложь, да в ней намёк! Добрым молодцам урок», – писал А.С. Пушкин. Эту фразу мы можем считать сжатым изложением сути сказкотерапии. Современная сказкотерапия предоставляет довольно много возможностей для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Уместно вспомнить также и о том, что использование сказки относится к одному из самых древних приёмов психотерапии, изначально применялась в виде сказаний и легенд, мифов и притч, в основном по отношению к взрослым. Сказкотерапия – направление практической психологии и педагогики, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъектности [4]. К особенностям сказки, определяющим ее использование в коррекционной работе с детьми, можно отнести следующие характеристики:

– через образы сказки ребенок соприкасается с жизненным опытом многих поколений,

– в сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей, жизненный выбор, взаимопомощь, любовь, борьба добра со злом,

– отсутствие в сказках прямых нравоучений, назиданий,

– события сказочной истории логичны, естественны, вытекают одно из другого, и ребенок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире,

– в сказке сюжет изложен понятным для детей языком, часто в виде простых фраз и речевых оборотов.

Использование сказки в рамках коррекционно-образовательного процесса направлено на формирование и коррекцию эмоциональной сферы личности ребенка. Коррекционно-формирующие сказкотерапевтические занятия позволяют решать задачи расширения представлений детей об эмоциональных явлениях, снижения уровня тревожности, развития коммуникативной и когнитивной сферы. Конечно, вместе с развитием сенсорно-перцептивной и психомоторной сферы будет происходить и вербальное развитие [4]. Когда мы используем в ходе занятия сказку, то погружаем ребёнка в комфортную атмосферу, расслабляем его, даём возможность активизировать скрытые знания, доставать из глубин памяти некогда услышанные слова и обороты речи. Использование сказки благотворно влияет на речевое развитие в целом. В сказке всегда имеется диалогическая речь, которая по своей структуре значительно легче речи монологической, что также способствует речевой активности детей с ограниченными возможностями здоровья. Лексика в сказке, как правило, эмоционально окрашена, что стимулирует мнестические процессы, способствует лучшему запоминанию. Сказочные тексты развивают орфоэпическое чувство языка, показывают новые или недоступные ранее грани слова, расширяют возможности применения и использования языка. Например, можно предложить выделить сказочные, грустные, красивые слова. Сочинить смешное или сказочное слово самостоятельно, задать вопрос персонажу [5].

Таким образом, мы, используя сказку, во многом работаем и над речевым развитием, которое опять же непосредственно влияет на формирование социально значимых качеств личности детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети преодолевают замкнутость, неуверенность в себе, больше коммуницируют.

Ещё одной инновацией, позволяющей раскрывать потенциал развития ребёнка, в том числе и ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, является использование песочницы. Последователи К.Г. Юнга Дора Калф и Маргарет Ловенфельд впервые использовали песочницу и поднос с игрушками в коррекционной работе с детьми. Если посмотреть не в глубину веков, а в каждый двор, то мы обязательно увидим песочницу для детских забав. Песок уникальный материал: он мобилен, природно чист, кардинально меняет свои свойства под воздействием воды и легко трансформируется. Даже если не упоминать о развитии мелкой моторики ведущей руки, о работе по развитию взаимодействия двух рук, то использование песочницы и песка открывает широкие возможности в развитии социально значимых качеств личности и речи детей. Уникальность этого приёма в том, что использование песочницы сразу же вызывает фразовую речь, связанную с переживаемым сюжетом. Об этом же писал в своём знаменитом труде «Речь и мышление ребёнка» Ж. Пиаже. Создавая некую, может быть, сказочную ситуацию у ребёнка с ограниченными возможностями здоровья снимается проблема не только первичного, но и вторичного нарушения мотивации. Мы говорим о вторичности нарушения мотивации при недостатке речевого развития, мешающего коммуникации и, как следствие, влияющего на формирование социально значимых качеств личности. Речь, пусть скудная лексически, тем не менее выражается в виде фразы, с тенденцией к её расширению. Здесь можно использовать задания типа «Сделай сказку», «Кто живёт в лесу» и многие другие. Уточняющие вопросы воспитателя или педагога дают возможность ненавязчиво активизировать лексику детей.

Сочетание песочных техник с пересказом открывает широкие возможности для формирования и развития у детей социально значимых качеств личности. Так, в методическом пособии «Песочная терапия в развитии дошкольников» [6] приведен пример организованной образовательной деятельности «Учимся хорошим поступкам». Детям предлагается для ознакомления рассказ В. Драгунского «Тайное становится явным». А после прочтения предлагается разыграть его в песочнице. В ходе обсуждения зачастую обнаруживаются дети, которые не находят в поступке Дениски ничего предосудительного. Именно таким детям мы и предлагаем исполнить роль мужчины в шляпе. Дети вербализируют свои действия, и всегда интересно наблюдать за тем, как ребята стараются проходить мимо окна, из которого вывалится «каша», быстрее или медленнее, даже пытаются увернуться. Мудрая черепашка-ведущая всегда удивляется, отчего же ребята не хотят, чтобы на них упало нечто, раз они считали, что ничего плохого в этом нет?! Во второй части ООД инсценируется рассказ Л. Толстого «Лгун» и еще ряд сюжетов, желательно приближенных к реальным ситуациям в группе, номинируемых ребятами (взяли игрушку и сломали ее, случаи агрессии, буллинга и проч.). Ситуации называются и проигрываются детьми с обязательным обсуждением. Одни дети получают возможность назвать психотравмирующую ситуацию, проиграть её, и если не справиться, то смягчить её. Другая же часть ставится ведущим в ситуацию обижаемых, они получают возможность испить полную чашу неприятных эмоций и чувств.

Обращает на себя внимание и возможность коллективной работы в песочнице. Без коллективного взаимодействия невозможно достичь оптимальных результатов в формировании социально значимых качеств личности детей с ограниченными возможностями здоровья. В коллективной деятельности сразу выявятся лидеры, прекрасно видны дети с креативным мышлением, проявляются негативные личностные черты. При взаимодействии в ограниченном пространстве дети учатся договариваться, приспосабливаться к мгновенно изменяющемуся пространству. Прекрасно разрешается при использовании песочницы вопрос регулирования поведения. Для этого разрабатывается ритуал входа, когда присутствует некий персонаж, декларирующий правила поведения и осуществляющий контроль за их выполнением. Это может быть реальный житель пустыни, наиболее любимый персонаж, игрушка, да что или кто угодно. Для поддержания интереса или в интересах темы ритуальная фигурка ведущего может меняться. Как указывалось выше, ведущий знакомит с правилами поведения в «Песочной стране». Их немного, и предпочтительнее высказывать их в виде пожеланий, а не приказов, императивный тон которых, как правило, не нравится никому. Например, для дошкольного возраста мы сформулировали следующие обязательные правила:

1. Беречь песок. Здесь имеются в виду все запреты, связанные с разбрасыванием, рассыпанием, манипулированием песком.
2. Песочная страна для дружбы. Мы закладываем регулирование поведением, декларируем отсутствие и мирное разрешение конфликтных ситуаций.
3. За каждый подход к столу можно брать только один предмет. В условиях работы с подгруппой детей важно обеспечить развитие социальных компетенций. Мы учим детей делать выбор и нести за него ответственность. В ходе выбора происходит стимулирование внимания и восприятия.
4. За собой нужно убрать. Элемент трудового воспитания ставит некую точку в каждом занятии или непосредственно образовательной деятельности, позволяет научить ценить время игры или работы в песочнице.

Правил может быть больше. Так, в ходе закрепления пространственных представлений можно ввести правило своего места. Или предложить для совершенствования счётных операций брать определенное количество предметов, а не один. Следует отметить, что повторение правил включается в ритуал входа. Это позволяет зафиксировать момент принятия правила. Часто можно услышать возражения, которые касаются регламентации детской жизни, в частности введения правил. Конечно, можно предложить самостоятельное знакомство с таким новым материалом, как песок, можно предложить «свободную» игру. Стоит, однако, помнить, что первым этапом овладения игровыми действиями являются действия разрушительные, зачастую приводящие к хаосу. Поэтому мы считаем, что необходимо вооружить детей, особенно с ограниченными возможностями здоровья, некоторыми знаниями, способами и приёмами взаимодействия с материалами. Этот же персонаж завершает сеанс работы с песком. Этот ритуал выхода очень важен, так как даёт перспективный стимул, поощряет за корректное поведение, сдержанность, которая даётся детям наиболее тяжело, за творчество, активность. Важным дополнением можно считать отделение пространства песочницы от игрушек. Поиск и необходимость доставить предмет побуждает ребёнка двигаться, решать задачи, причём делать это довольно быстро. Это позволяет решить проблему двигательной активности в первую очередь и стимулирует мыслительные процессы.

Ещё одна техника, которая активно применяется в настоящее время, – это использование художественных средств воздействия (изобразительной деятельности, художественного слова, драмы, музыки, танца и т.д.). В первую очередь речь идёт об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности [7]. Использование арт-терапии в образовании – это системная инновация, которая характеризуется комплексом новых технологий; многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями; способностью к интеграции, трансформации и др. Возможности использования данной инновации в коррекции и развитии эмоциональных состояний детей с ограниченными возможностями здоровья ограничиваются только воображением педагога.

Использование инновационных технологий, включающих разнообразные арт-терапевтические техники, даёт возможность не только диагностировать эмоциональное состояние ребёнка, но и корректировать его, снимать острые реакции, трансформировать в более стабильные состояния. В этом процессе дети приобретают ценный опыт позитивных изменений, происходит самопознание, личностный рост. Необычайно привлекательным является отсутствие любых оценочных действий и характеристик. Это создаёт ситуацию успеха, необходимую для гармонизации развития ребёнка. Конечно, нельзя рассматривать ни один из перечисленных приёмов как исчерпывающий или чудодейственный. Однако они создают положительный настрой у детей, привлекают их своей оригинальностью, позволяют оторваться от телевизионных программ и гаджетов, расширить горизонты обучения и развития. Они помогают наладить конструктивно-эмоциональный диалог ребёнка с воспитателем и педагогом, послужить удачной моделью замещения дефицита общения.

Библиографический список

1. Алехина С.В. *Инклюзивное образование: история и современность*. Москва, 2013.
2. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А. *Педагогика и психология инклюзивного образования*: учебное пособие. Казань: Познание, 2013.
3. Выготский Л.С. *Основы дефектологии*. Санкт- Петербург, Лань, 2003.
4. Вачков И.А. Сказкотерапия в работе детского психолога. *Современное дошкольное образование*. 2008; № 4.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Практикум по сказкотерапии*. Санкт-Петербург, 2002.
6. Сапожникова О.Б., Гарнова Е.В. *Песочная терапия в развитии дошкольников*. Москва, Сфера, 2014.
7. Копытин А.И. *Теория и практика арт-терапиии*. Санкт-Петербург, 2002.

References

1. Alehina S.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'*. Moskva, 2013.
2. Ahmetova D.Z., Nigmatov Z.G., Chelnokova T.A. *Pedagogika i psihologiya inklyuzivnogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Kazan': Poznanie, 2013.
3. Vygotskij L.S. *Osnovy defektologii*. Sankt- Peterburg, Lan', 2003.
4. Vachkov I.A. Skazkoterapiya v rabote detskogo psihologa. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2008; № 4.
5. Zinkevich-Evstigneeva T.D. *Praktikum po skazkoterapii*. Sankt-Peterburg, 2002.
6. Sapozhnikova O.B., Garnova E.V. *Pesochnaya terapiya v razvitii doshkol'nikov*. Moskva, Sfera, 2014.
7. Kopytin A.I. *Teoriya i praktika art-terapiii*. Sankt-Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-297-299

Shapka I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*
Shapka S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

THE ROLE OF NATIONAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF ADOLESCENTS AND THEIR PLACE IN THE STRUCTURE OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL SYSTEM OF BASIC GENERAL EDUCATION. The article substantiates the importance of national outdoor games and original physical exercises for the development of motor activity of growing generation, as well as their socio-cultural significance in the education of young people. The national means of physical training and education have been systematized in accordance with pedagogical requirements, and their place in the structure of the Federal state standard of basic general education has been determined. The authors conclude that the use of national games and sports in the process of teaching the subject of "Physical Education" as well as extracurricular activities is the most productive area of physical and ethnocultural education. The introduction of elements of national games and sports is recommended to use in the performance of watches a variation of the main programs of physical education lessons approved in educational organizations.

Key words: **physical education, national culture, national outdoor games, physical exercises, physical training, health.**

И.С. Шапка*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru*
С.Н. Шапка*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

ОСЕТИНСКИЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ И САМОБЫТНЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновано значение национальных подвижных игр и самобытных физических упражнений для развития двигательной активности подрастающего поколения, а также их социокультурное значение в воспитании молодежи. Систематизированы в соответствии с педагогическими требованиями народные средства физического воспитания, определено их место в структуре Федерального государственного стандарта основного общего образования. Авторы делают вывод о том, что применение национальных игр и видов спорта в процессе преподавания учетного предмета «Физическая культура», а также внеурочной деятельности является наиболее продуктивным направлением физического и этнокультурного воспитания. Внедрение элементов национальных игр и видов спорта рекомендуется использовать при исполнении часов вариативной части от основных программ уроков физкультуры, утвержденных в образовательных организациях.

Ключевые слова: **физическое воспитание, двигательная активность, народные подвижные игры, физические упражнения, физическая подготовка, здоровье.**

Физическую культуру многие исследователи рассматривают как часть культуры общества. Уровень развития физической культуры граждан во многом определяет уровень жизнеспособности населения. Наиболее эффективно формировать навыки физической культуры, начиная со школьного возраста.

В этой связи основной целью учебного предмета «Физическая культура» является создание условий для развития мотивации обучающихся к занятиям физической культурой и спортом. Приоритетной задачей, стоящей перед преподавателями физического воспитания, является поиск эффективных средств

комплексного воздействия на физическую подготовленность подрастающего поколения, на укрепление здоровья. При этом крайне важно уметь создавать на занятиях по физической культуре особую мотивационно-эмоциональную среду, которая оказывала бы положительное влияние на формирование устойчивого интереса к занятиям спортом.

Включение отдельных национальных игр и видов спорта в программу физического воспитания способствует повышению интереса школьников к урокам физической культуры. Посредством игры учащиеся гораздо быстрее усваивают национальные культурные особенности народа [1 – 8].

Важным элементом традиционной культуры народов Северного Кавказа являются различные виды физических упражнений, подвижных игр и спортивных состязаний, которые в своей совокупности образуют у каждого народа самобытную систему физического воспитания. Традиционные национальные виды спорта служат одним из важных факторов, позволяющих обеспечить массовость физкультурного движения в нашей стране, особенно в сельской местности. Во многом это связано с тем, что народные игры обычно не требует особых сооружений и дорогостоящего инвентаря.

Как отмечает С.А.М. Аслаханов [1], народные подвижные игры являются традиционным средством педагогики и выступают неотъемлемой частью национального, художественного и физического воспитания. К сожалению, современные подростки мало знают и редко обращаются к ним.

Народные игры могут выступать в качестве основы, на которой базируются современные подвижные игры, активно применяющиеся и на занятиях физической культурой, а также при подготовке профессиональных спортсменов.

Содержание работы по физическому воспитанию необходимо направить именно на решение таких важных стратегических задач, как повышение физической культуры подрастающего поколения, формирование у молодых граждан нашей страны готовности к здоровому образу жизни, развитие у детей и молодёжи интереса к спортивной деятельности, вырабатывание навыков к систематическим физическим занятиям и упражнениям, содействие нравственному, социокультурному, эстетическому развитию личности.

По сравнению со старыми программами в новых образовательных программах по физическому воспитанию предусматривается значительно большее количество часов, выделяемых на подвижные игры, а также большее разнообразие спортивных игр.

По мере овладения движениями у подростков все с большей силой проявляется стремления к играм с разнообразными двигательными действиями.

Игровая деятельность относится к числу потребностей, обусловленной самой природой человека – это потребность в тренировке мышц и внутренних органов, потребность общения и получения внешней информации.

Необходимо признать и тот факт, что традиционная модель организации спортивных соревнований школьников имеет достаточно серьезные недостатки (ограниченное число победителей и т.д.). Отечественными исследователями ведётся поиск новых технологий проведения соревнований, в том числе по массовому студенческому спорту, отдельные виды которого могут использоваться и в условиях общеобразовательной школы [4; 5].

Анализ народных подвижных игр позволили установить их огромные потенциальные возможности в процессе развития физических качеств школьников и молодёжи в целом. При этом физическое воспитание может улучшить определённые движения (прыжки, бег, точная стрельба на большие расстояния, поднятие тяжелых предметов и т.д.) Каждая игра имеет свою собственную целостность, отличается от других обычных упражнений собственной моделью жизни, эстетичностью, нравственностью, интеллектуальностью. Каждый участник обязуется выполнять правила в игре, которые на протяжении веков совершенствует народ, он знает и выполняет требования культуры народа, с уважением относится к традициям, основанным на уважении к человеческим ценностям [1].

Народные игры и физические упражнения горских народов были связаны не только с военно-патриотической и оздоровительной направленностью, но и имели также прикладное значение.

В настоящее время обучение и воспитание с использованием народных игр могут предоставить широкие возможности патриотического и интернационального воспитания молодежи.

Изучение этнографических и других источников дает возможность сделать вывод, что значительное место в самобытной системе физического воспитания у горцев, в том числе и у осетин, занимали состязания в быстроте, ловкости, силе, смекалке.

Как показал анализ [4 – 7], наиболее популярными были следующие виды видами состязаний:

- поднятие и переноска тяжестей.
- стрельба,
- перетягивание каната,
- различные виды метаний,
- стрельба из лука,
- игры и джигитовка,
- конные скачки,
- восхождение на гору,
- преодоление горных рек и др.

Эти состязания пользовались огромной популярностью. Они проводились в дни общенациональных праздников, на свадьбах и других культовых церемониях.

Для теоретиков и практиков физической культуры уже не остаётся сомнений, что национальные средства физического воспитания, отобранные и систематизированные в соответствии с педагогическими требованиями, могут успешно использоваться при проведении уроков физической культуры с различным возрастным контингентом учащейся молодежи. При этом применяться они должны в гармоничном сочетании с базовым федеральным компонентом как рационально используемый вариативный (поликультурный национально-региональный) компонент содержания учебного материала государственной программы [6].

Исходными требованиями, определяющими педагогическую ценность национальных средств физического воспитания и возможность их использования в учебно-воспитательном процессе, на наш взгляд, являются:

– соответствие общеобразовательной направленности;
– гармоничное сочетание с материалом государственной программы;
– соответствие региональным особенностям;
– соответствие условиям школьного урока;
– содействие развитию двигательных качеств: силы, быстроты;
– ловкость, выносливость, комплекс качеств;
– содействие формированию двигательных умений и навыков;
– содействие формированию двигательной культуры [4].

Вопросы отбора и использования народных средств физического воспитания в той или иной части занятия, определение места и времени, отводимого на них, осуществлялись в зависимости от решаемых на уроке педагогических задач.

По воздействию на формирование двигательных умений и навыков, развитие двигательных качеств осетинские народные игры и физические упражнения можно классифицировать следующим образом:

– единоборства: хъæбысхæцт рæттимæ (борьба с поясами), ивазæнтæ (перетягивание палки – аналог мас-рестлинга), уæхскыл бадгæйæ хъæбысхæцт (борьба сидя на плечах), къухивазæнтæй хъазт (перетягивание руками), бæндæнæй хъазт (перетягивание веревкой);

– силовые виды: уæхскæй дур æппарын (метание камня с плеча), дур исынтæй хъазт (поднятие камня);

– игры, направленные на развитие координации, внимания, быстроты и ловкости: хъонхъулатæй хъазт (разбей шеренгу), гæпгæнынтæй хъазт (игра с прыжками), тырыса скъæфынтæй хъазт (борьба за флаг), тулæнтæй хъазт (игра в кувырки), кæрæдзийы сæрты гæпгæнынтæй хъазт (игра в чехарду), гаккарис, пуртийæ хъæзтытæ (игры с мячом), гудла (аналог Чижика), чука, хъæлæй хъазт (кулик), Уæхскыл бадын (поймай мяч, сидя на плечах товарища);

– игры, отражающие отношение человека к природе: дымгæ æмæ бæлæстæй хъазт (ветер и деревья), слепой медведь (куырм арс), хърихъуппытæй хъазт (журавли) и их вариативность;

– игры, отражающие быт осетинского народа: цуанонтæ æмæ сырдтæй хъазт (охотники и звери), барæг æмæ бæхæй хъазт (наездники и кони) [3].

Эффективным средством физического воспитания школьников являются подвижные игры. В школьную программу по физическому воспитанию включено немало разнообразных подвижных игр, но, как отмечают учёные [5 – 8 и др.], недостатком программ является то, что в практике физического воспитания учащихся почти не используются народные игры и виды спорта или проводятся фрагментарно, на отдельных уроках, не образуя систему в работе в данном направлении.

Огромное число вариантов и сочетаний движений формирует и закрепляет у учащихся разнообразные двигательные навыки. В процессе тренировки и соревнований у них улучшается функция зрительного анализатора, повышается чувствительность и устойчивость вестибулярного аппарата, приобретается автоматизм движений. Систематические занятия национальными играми и видами спорта, связанными с большим объемом и продолжительностью мышечной работы, способствуют улучшению деятельности нервной системы, повышению функциональных возможностей органов дыхания и кровообращения. Кроме того, они развивают быстроту, ловкость, силу, общую и специальную выносливость.

Важно не только воспитывать у учащихся интерес к овладению техникой и тактикой различных национальных игр и видов спорта, но и предоставлять им возможность самостоятельно организовывать и проводить их с младшими школьниками и одноклассниками. Это будет способствовать формированию у учащихся организаторских способностей.

Содержание дисциплины «Физическая культура» представлено на основе модульной системы. При этом модули программы можно реализовывать в любом порядке, а также адаптировать к любым условиям организации учебного процесса. Программа содержит следующие основные модули:

- легкая атлетика,
- спортивные игры,
- борьба,
- гимнастика,
- плавание,
- этнокультурные, национальные, региональные спортивные игры [2].

В примерной рабочей программе учебного предмета «Физическая культура» для образовательных организаций в вариативном блоке предусмотрен модуль, включающий региональные, национальные, этнокультурные особенности физического воспитания.

В рабочую программу предмета «Физическая культура» входят разделы гимнастики, легкой атлетики, спортивных игр, основы единоборств (самбо). Однако не менее важным средством физического воспитания детей, бесспорно, являются и национальные игры, в основе которых лежат разнообразные физические упражнения. Умелое сочетание игр с занятиями гимнастикой и другими видами спорта значительно повышает качество физического воспитания учащихся.

Таким образом, применение национальных игр и видов спорта в процессе преподавания учетного предмета «Физическая культура», а также внеурочной деятельности является наиболее продуктивным направлением физического и этнокультурного воспитания. Внедрение элементов национальных игр и видов спорта рекомендуется использовать при исполнении часов вариативной части от основных программ уроков физкультуры, утвержденных в образовательных организациях.

Библиографический список

1. Аслаханов С.А.М. Народные игры и физические упражнения в процессе формирования двигательной культуры учащейся молодежи. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. 2, № 1: 117 – 121.
2. *Рабочая программа учебного предмета «Физическая культура»*. Available at: https://infourok.ru/programma-po-fizicheskoy-kulture-s-modulem-sambo-3198863.html
3. Гагиев С.Г. *Методика проведения осетинских народных игр*: учебно-методическое пособие. Владикавказ, 1994.
4. Аслаханов С.А.М. Педагогические аспекты реализации образовательных задач народными средствами физического воспитания. *Царскосельские чтения:* XVII. материалы Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова. 2013: 353 – 357.
5. Данилов Е.М. *Роль национальных видов спорта и народных игр в физическом развитии учащихся.* Available at: festival.1september.ru/articles/599255/
6. Кочнев В.П. *Традиционные игры и национальные виды спорта коренных народов Якутии в современной системе физического воспитания*: научный доклад. Якутск, 1998.
7. Тайсаев К.У. *Этнография традиционного спорта у народов Северного Кавказа*. Автореферат диссертации ... доктора исторических наук. Москва, 1997.
8. Прокопьев Н.Я. Здоровьеформирующий потенциал естественнонаучного образования младших школьников: пути и средства его актуализации. *Школьная педагогика.* 2015; № 1 (1): 13 – 21. Available at: https://moluch.ru/th/2/archive/2/57/

References

1. Aslahanov S.A.M. Narodnye igry i fizicheskie uprazhneniya v processe formirovaniya dvigatel'noj kul'tury uchaschejsya molodezhi. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. 2, № 1: 117 – 121.
2. *Rabochaya programma uchebnogo predmeta «Fizicheskaya kul'tura»*. Available at: https://infourok.ru/programma-po-fizicheskoy-kulture-s-modulem-sambo-3198863.html
3. Gagiev S.G. *Metodika provedeniya osetinskih narodnyh igr*: uchebno-metodicheskoe posobie. Vladikavkaz, 1994.
4. Aslahanov S.A.M. Pedagogicheskie aspekty realizacii obrazovatel'nyh zadach narodnymi sredstvami fizicheskogo vospitaniya. *Carskosel'skie chteniya:* XVII. materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Pod obschej redakciej V.N. Skvorcova. 2013: 353 – 357.
5. Danilov E.M. *Rol' nacional'nyh vidov sporta i narodnyh igr v fizicheskom razvitii uchaschihsya.* Available at: festival.1september.ru/articles/599255/
6. Kochnev V.P. *Tradicionnye igry i nacional'nye vidy sporta korennyh narodov Yakutii v sovremennoj sisteme fizicheskogo vospitaniya*: nauchnyj doklad. Yakutsk, 1998.
7. Tajsaev K.U. *`Etnografiya tradicionnogo sporta u narodov Severnogo Kavkaza*. Avtoreferat dissertacii ... doktora istoricheskih nauk. Moskva, 1997.
8. Prokop'ev N.Ya. Zdorov'eformiruyuschij potencial estestvennonauchnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov: puti i sredstva ego aktualizacii. *Shkol'naya pedagogika.* 2015; № 1 (1): 13 – 21. Available at: https://moluch.ru/th/2/archive/2/57/

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-299-301

***Popova E.M.**, senior teacher, North-eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: pem76@mail.ru*
***Fedorova E.N.,** senior teacher, North-eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: elnikfed@yandex.ru*

DEVELOPING LEXICAL AND GRAMMATICAL ELEMENTS OF LIGUISTIC COMPETENCE THROUGH DISTANCE LEARNING COURSE. The article represents the experience of conducting a pedagogical project aimed at activating the lexical and grammatical component of language competence among students of a language university through the distance course "Use of English" in the Moodle system. The research is based on the analysis of typical mistakes made by students during the testing in the format of the Cambridge First Certificate in English (FCE) exam, and training tasks are developed. They include training and testing material. The authors describe the stages of developing of the distance course and the stages of training, highlight the results of the analysis of input and final control, which indicates the effectiveness of conducting a distance course at different stages of the educational process.

*Key words***: language competence, distance course, vocabulary and grammar exercises, testing, monitoring of results.**

***Е.М. Попова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: pem76@mail.ru*
***Е.Н. Федорова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: elnikfed@yandex.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА

В статье представлен опыт проведения педагогического проекта, направленного на активизацию лексико-грамматического компонента языковой компетенции у студентов языкового вуза посредством дистанционного курса «Use of English» в системе Moodle. На основе анализа типичных ошибок, допущенных студентами в ходе тестирования по формату Кембриджского экзамена First Certificate in English (FCE), разработаны тренировочные задания, включающие в себя обучающий материал, тренажер и контролирующий материал. Авторы описывают этапы разработки дистанционного курса, проведения тренинга, освещают результаты анализа входного и итогового контроля, который свидетельствует об эффективности проведения дистанционного курса на разных этапах образовательного процесса.

Ключевые слова: **языковая компетенция, дистанционный курс, лексико-грамматические упражнения, тестирование, мониторинг результатов.**

В настоящее время изучение иностранного языка рассматривается с позиций его использования в профессиональной деятельности будущего специалиста независимо от его сферы деятельности. Особую актуальность в этой связи играют не столько знания иностранного языка, сколько умения и навыки человека, его компетенция и способность, опираясь на знания, создавать новое, инновационное.

В условиях компетентностного подхода в образовании значимым аспектом в процессе обучения иностранным языкам выступает развитие коммуникативной компетенции, эффективность процесса развития которой, в свою очередь, обусловливается сформированностью ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций.

С целью определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов Института зарубежной филологии и регионоведения (ИЗФИР) Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (СВФУ) нами было проведено тестирование с использованием материалов Кембриджского экзамена First Certificate in English (FCE).

Согласно представленным результатам тестирования (рис. 1) по всем разделам FCE, наибольшее отклонение от нормы наблюдается по разделу Use of English, где 61% студентов выполнили задания на уровне B1 шкале Обще-

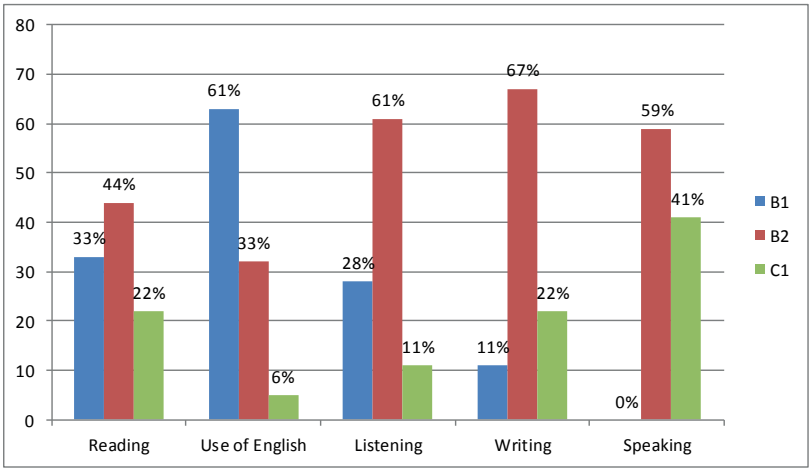


Рис. 1. Результаты тестирования

европейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) [1]. Это говорит о недостаточной сформированности языковой компетенции выпускников, поскольку именно языковая компетенция отвечает за знания, способности и, в конечном счете, определяет готовность к общению на изучаемом языке [2].

Актуальность вопроса активизации лексико-грамматического компонента языковой компетенции у студентов языковых вузов обусловила необходимость создания педагогического проекта, направленного изучение типичных языковых ошибок, возникающих при работе с разделом Use of English, определение существующих трудностей, разработки эффективных методов работы над ними.

Новизна проекта заключается в разработке по материалам международного экзамена FCE и внедрении в образовательный процесс дистанционного курса "Use of English" в системе MOODLE, способствующего активизации лексико-грамматического компонента языковой компетенции.

Данный дистанционный курс может стать эффективной формой овладения, совершенствования и контроля языковых навыков. Это обусловлено тем, что обеспечивается доступность обучения, обучающиеся могут получить знания в индивидуальном режиме, независимо от времени и места. Также дистанционный курс дает возможность использовать новые формы организации и представления информации, такие как текст, графика, видео, нелинейная форма представления информации, справочная и сопроводительная информации. При этом вводятся новые формы мониторинга знаний и умений с использованием тестов по формату международных экзаменов [3].

На подготовительном этапе (сентябрь – декабрь 2018 г.) после выявленных противоречий по итогам тестирования и определения существующих проблем необходимо было направить работу на теоретическое обоснование и разработку тренировочных заданий для активизации лексико-грамматической составляющей языковой компетенции студентов языковых вузов.

Проведенный теоретический анализ сущности языковой компетенции позволяет сделать вывод о том, что в большинстве классификаций она выступает в качестве основного составляющего компонента коммуникативной компетенции и представляет собой не только знания о системе изучаемого языка, но и способности, навыки оперирования языковыми средствами для успешной коммуникации. При этом в разных концепциях рассматриваемая нами компетенция именуется «языковой», «лингвистической», «грамматической», тем не менее соотнесение имеющихся интерпретаций в методике преподавания иностранных языков свидетельствует об их синонимии.

Следующим шагом этого этапа было выявление типичных ошибок, допущенных студентами, поскольку это является важным инструментом определения существующих языковых трудностей. Характер ошибок, допущенных тестируемыми, говорит о сбое или недостаточной сформированности языковой компетенции и необходимости создания дистанционного курса для проведения ориентировочно-подготовительной работы, обеспечения развития навыков за счёт многократной дифференцированной тренировки и контрольного тестирования [4].

На основе анализа ошибок, изучения методических разработок по проблеме проекта, образовательных программ были разработаны тренировочные задания с целью активизации языковой компетенции по разделу «Лексика и грамматика», включающие в себя обучающий материал, тренажер и контролирующий материал.

Работа на практическом этапе (сентябрь 2019 г. по март 2020 г.) была направлена на внедрение дистанционного курса в процесс обучения экспериментальной группы на базе платформы MOODLE.

Разработанный дистанционный курс "Use of English" на платформе MOODLE представляет собой единство пяти блоков:

1. Блок *About "Use of English"* раскрывает структуру теста, представляя данные о типах заданий, лексико-грамматических темах, количестве вопросов, а также содержит видеоинструкции о выполнении каждого типа задания.

2. Блок *Language Reference* представлен в виде книги, которая содержит необходимую информацию по каждой из частей теста: советы по выполнению заданий, примеры, таблицы, полезную инфографику и ссылки на дополнительные источники в сети Интернет.

3. Блок *Exercises* является тренажером по каждой из частей теста, созданный с помощью инструментальной программы-оболочки HotPotatoes, где отрабатывается первичная тренировка языковой компетенции. Упражнения представлены разнообразными типами тестовых заданий (Multiple Choice, Open Cloze, Matching, Crossword).

4. Блок *Practice* направлен на закрепление и автоматизацию языковых действий за счет многократной практики выполнения каждой из частей теста по формату экзамена.

5. Блок *Control* содержит финальные тесты, позволяющие на любом этапе обучения определить уровень сформированности знаний студентов.

Организация и проведение тренинга проходила в три этапа. На первом этапе студенты знакомились с целью курса, структурой и содержанием блоков, проводился инструктаж по выполнению заданий. На основном этапе студенты самостоятельно работали с тренажером, практиковались в выполнении тренировочных тестов, при этом проводился мониторинг действий студентов для более плодотворной работы. На заключительном этапе было проведено финальное тестирование и анализ итоговых результатов.

Таким образом, при самостоятельной работе над материалом студенты включаются в активную учебную деятельность на всех ее фазах, а именно: на мотивационно-ориентационной, исполнительской и контрольно-оценочной, чтобы овладеть действиями планирования, исполнения и самоконтроля [5]. Личностно ориентированный подход позволяет эффективно организовать процесс с учетом всех особенностей студентов, что является отличительной чертой дистанционного обучения.

Основой аналитического этапа (февраль – май 2020 г.) явился анализ эмпирических данных: обработка и описание результатов тестирований контрольной и экспериментальной групп, оценка эффективности реализации, практической значимости проекта и перспектив его дальнейшего развития.

Эффективность использования разработанного дистанционного курса «Use of English» в качестве инструмента мониторинга сформированности языковой компетенции доказана пробным обучением, диагностикой исходного состояния подготовленности студентов до внедрения тренинга и после обучения с использованием ресурсов дистанционного курса.

Мониторинг результатов входного и итогового тестирований студентов экспериментальной и контрольной групп выявил повышение показателей по разделу Use of English (табл. 1).

Таблица 1

Результаты входного и итогового контроля

Оценка	Экспериментальная группа (47 студентов)		Контрольная группа (66 студентов)	
	Входной тест	Итоговый тест	Входной тест	Итоговый тест
A	26%	52%	17%	19%
B	23%	29%	23%	26%
C	21%	13%	28%	29%
D	26%	6%	22%	13%
E	4%	0	18%	5%

Результаты тестирования показали уровни подготовленности студентов согласно уровневой шкале CEFR, где оценка A соответствует уровню C1 (выполнено 10 – 86% заданий), B – B2 (выполнено 85 – 76% заданий), C – B2 (выполнено 75 – 60% заданий), D – B1 (выполнено 59 – 45% заданий), E – A2 – A1(выполнено 44 – 0% заданий). Количество студентов в экспериментальной группе, повысивших результат до уровня A, возросло на 26% и до уровня B на 6%; а на уровнях C, D и E количество студентов понизилось на 8%, 20% и 4% соответственно.

Принимая во внимание полученные результаты входного тестирования, студентам экспериментальной группы было предложено пройти дистанционный курс «Use of English» для устранения пробелов и совершенствования лексических и грамматических навыков. Именно поэтапная технология тренировки лексического и грамматического компонента языковой компетенции привела к улучшению результатов.

Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирований позволил определить коэффициент усвоения лексического и грамматического материала по методу В.П. Беспалько [6]. Определение коэффициента является операцией измерения качества усвоения. Коэффициент сформированности языковой компетенции студентов вычислялся по формуле: $K = N / M$ (диагностика

усвоения знаний), где K – коэффициент сформированности; N – число выполненных операций; M – общее число операций. В качестве критической величины коэффициента принято значение, равное 0,7. Если полученный коэффициент менее 0,7, значит, студент не усвоил языковой материал данного уровня. Высший коэффициент 0,8 – 1 явился показателем того, что процесс обучения на данном этапе близок к конечному результату и может достигнуть требуемого уровня B2 [7].

Обучение посредством дистанционного курса показало повышение качества сформированности лексико-грамматических навыков студентов и привело к улучшению показателей к концу эксперимента. В процессе экспериментальной работы нами были получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике исследуемых показателей сформированности. Как видно из таблицы, коэффициент сформированности языковой компетенции по лексике и грамматике у студентов экспериментальной группы повысился и достиг 0,8 (табл. 2).

Таким образом, на основе результатов апробирования продукта проектной деятельности мы видим эффективным использование нашего дистанционного курса на разных этапах образовательного процесса. Так, на начальном этапе обучения тестовые материалы курса могут быть использованы для организации первокурсников согласно уровню владения языком, таким образом, будет осуществлен уровневый подход к обучению. В дальнейшем данный курс может быть успешно использован в качестве инструмента различного рода контроля и мониторинга, а также самоконтроля в процессе самостоятельной работы студентов.

Таблица 2

Динамика изменения коэффициента сформированности

	Коэффициент сформированности (входной тест)	Коэффициент сформированности (итоговый тест)
Часть II	0,74	0,87
Часть III	0,52	0,88
Часть IV	0,56	0,77

Необходимо отметить, что при условии расширения платформы и внедрения материалов по аудированию, чтению, письму и говорению, использование данного проекта будет целесообразно для проведения мониторинга качества языковой подготовки студентов. Непрерывное отслеживание и контроль на разных этапах обучения является важным инструментом оценки эффективности обучения. В свою очередь, такая организация деятельности поможет определить сильные и слабые стороны образовательного процесса и скорректировать обучение для достижения наилучших результатов.

Библиографический список

1. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике. Страстбург, 2001. Перевод под общей редакцией проф. К.М. Ирисхановой. Москва: МГЛУ, 2005.
2. Федорова Е.Н., Попова Е.М. Анализ результатов предварительного тестирования студентов IV курса языкового направления подготовки. *Социализация в многоязычном мире: культура, язык, развитие личности: материалы Международной научно-практической конференции*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019: 131 – 134.
3. Федорова Е.Н., Попова Е.М. Контроль уровня сформированности грамматической компетенции студентов-лингвистов посредством Кэмбриджского экзамена FCE. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 80 – 82.
4. Федорова Е.Н. Анализ типичных грамматических ошибок студентов при выполнении теста FCE. *Modern Science*. 2019; № 8-2: 248 – 251.
5. Сычева О.В. Понятие грамматической компетенции как цели формирования в языковом вузе. *Наука и образование сегодня*. 2016; № 5 (6): 57 – 63.
6. Беспалько В.П. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*. Москва: Высшая школа, 1998.
7. Гладкова О.Д., Коннова З.И. Формирование и мониторинг профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов средствами современных образовательных технологий. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 1: 239.

References

1. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka.* Departament po yazykovoj politike. Strastburg, 2001. Perevod pod obschej redakciej prof. K.M. Irishanovoj. Moskva: MGLU, 2005.
2. Fedorova E.N., Popova E.M. Analiz rezul'tatov predvaritel'nogo testirovaniya studentov IV kursa yazykovogo napravleniya podgotovki. *Socializaciya v mnogoyazychnom mire: kul'tura, yazyk, razvitie lichnosti: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2019: 131 – 134.
3. Fedorova E.N., Popova E.M. Kontrol' urovnya sformirovannosti grammaticheskoj kompetencii studentov-lingvistov posredstvom K`embridzhskogo `ekzamena FCE. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 80 – 82.
4. Fedorova E.N. Analiz tipichnyh grammaticheskih oshibok studentov pri vypolnenii testa FCE. *Modern Science*. 2019; № 8-2: 248 – 251.
5. Sycheva O.V. Ponyatie grammaticheskoj kompetencii kak celi formirovaniya v yazykovom vuze. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2016; № 5 (6): 57 – 63.
6. Bespal'ko V.P. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1998.
7. Gladkova O.D., Konnova Z.I. Formirovanie i monitoring professional'noj inoyazychnoj podgotovki buduschih specialistov sredstvami sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 1: 239.

Статья поступила в редакцию 01.12.20

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-301-304

Sorokina L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: lux-86@mail.ru*
Buinov L.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: buynoff@yandex.ru*
Kuptsova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kupsv@yandex.ru*
Syromyatnikova L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: liliadok@yandex.ru*

INFLUENCE OF SOME ELEMENTS OF HEALTH-SAVING BEHAVIOR ON THE DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS OF STUDENTS OF THE HUMANITIES UNIVERSITY. The article is dedicated to the study of the influence of some elements of health-preserving behavior on the dynamics of psychophysiological indicators of first-year students of a bachelor's degree at a pedagogical university. The results obtained in the course of the research allow to conclude that a three-month regimen of health-preserving behavior contributes to a significantly significant improvement in well-being and a decrease in the level of reactive anxiety, while the subjects showed an improvement in the coefficient of learning success. Therefore, a three-month regimen of health-preserving behavior of students of a pedagogical university improves functional state and helps to increase some elements of mental performance.

Key words: **health-saving behavior, psychophysiological indicators, mental performance, students, educational process.**

Л.А. Сорокина, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: lux-86@mail.ru*
Л.Г. Буйнов, *д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: buynoff@yandex.ru*
С.А. Купцова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: kupsv@yandex.ru*
Л.И. Сыромятникова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: liliadok@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДИНАМИКУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Статья посвящена исследованию влияния некоторых элементов здоровьесберегающего поведения на динамику психофизиологических показателей студентов первого курса бакалавриата педагогического вуза. Результаты, полученные в ходе проведенных исследований, позволяют сделать вывод о том, что трехмесячный режим здоровьесберегающего поведения способствует достоверно значимому улучшению самочувствия и снижению уровня реактивной тревожности, при этом у испытуемых отмечено улучшение коэффициента успешности обучения, следовательно, трехмесячный режим здоровьесберегающего поведения студентов педагогического вуза улучшает их функциональное состояние и способствует повышению некоторых элементов умственной работоспособности.

Ключевые слова: **здоровьесберегающее поведение, психофизиологические показатели, умственная работоспособность, студенты, образовательный процесс.**

В настоящее время человеческое сообщество большое внимание уделяет вопросу высококачественного образования, процесс получения которого требует как достаточного уровня работоспособности обучающегося, так и определенных условий образовательной среды. Недостаточность хотя бы одного из вышеназванных компонентов негативно сказывается на результативности образовательного процесса в целом [1; 2; 3].

В этих условиях одной из важнейших задач, стоящих перед нашим сообществом, должно стать формирование культуры здорового образа жизни с целью сохранения восходящего вектора развития страны [2; 4].

Одна из ведущих ролей в реализации этой задачи принадлежит высшим учебным заведениям, где происходит формирование и всестороннее развитие молодежи. Несмотря на ряд нормативных документов, закрепляющих ответственность образовательных организаций за здоровье обучающихся, существующая система не в состоянии полностью решить эту проблему, и до настоящего времени количество студентов, находящихся в болезненном состоянии, продолжает оставаться на достаточно высоком уровне [2; 4; 5; 6].

В данных условиях внимание педагогического сообщества должно быть обращено к необходимости разработки и внедрения в повседневную практику образовательных учреждений комплексного подхода, направленного на реализацию мероприятий здоровьесберегающей направленности [4; 6; 7].

Целью настоящего исследования было изучение влияния некоторых элементов здоровьесберегающего поведения на психофизиологические показатели первокурсников гуманитарного вуза как коррелята эффективности обучения.

Материалы и методы. Настоящее исследование выполнено на базе педагогического вуза с участием студентов первого курса бакалавриата, ознакомленных с планом и методиками предстоящего исследования и давших добровольное информированное согласие на участие в эксперименте.

На первом этапе исследований методом случайной выборки были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная (41 студент) и контрольная (32 студента). После чего испытуемые обеих групп прошли первоначальное обследование с определением психофизиологических показателей, характеризующих самочувствие, активность, настроение (методика «САН» В.А. Доскина); личностную тревожность (методика Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина); критическую частоту слияния световых мельканий (КЧСМ, АПК «Здоровье-экспресс»); время простой сенсомоторной реакции на световой раздражитель (ПСМР, АПК «Здоровье-экспресс»); время сложной сенсомоторной реакции (ССМР, АПК «Здоровье экспресс»); способность к оперированию пространственными представлениями и сообразительность (методика «Компасы»); скорость переключения внимания (методика «Красно-черные таблицы»); время устойчивого равновесия (тест Н. Бондаревского); время задержки дыхания на вдохе (проба Штанге); выраженность тремора кончиков пальцев вытянутой руки; выраженность силы нервных процессов (теппинг-тест Е.П. Ильина); выраженность обменно-энергетических процессов в миокарде (индекс Робинсона); минутный объём кровообращения (МОК).

Коррелятом представленных методик явился коэффициент успешности обучения, который рассчитывался по формуле $A = \frac{N - r}{N + p}$, где N – количество учебных заданий; r – количество незачтенных заданий; p – количество невыполненных заданий. Коэффициент успешности обучения в идеале стремится к 1,0.

После этого испытуемые экспериментальной группы на протяжении трех месяцев соблюдали режим здоровьесберегающего поведения, который включал в себя восьмичасовой ночной сон, соблюдение плана учебной нагрузки, сбалансированное питание, занятия физкультурой с прогулками на свежем воздухе, исключение вредных привычек.

Испытуемые контрольной группы в это время продолжали вести привычный для них образ жизни: совмещая учебу с работой в коммерческих структурах, периодическим посещением развлекательных мероприятий и последующим недосыпанием, несоблюдением режима и меню питания и т.д.

По окончании трехмесячного здоровьесберегающего режима испытуемые всех групп снова прошли обследование в первоначальном объёме. После чего обследование в том же объеме снова провели через один, два, три месяца. В течение всего хода исследований испытуемые регулярно представляли отчёты о соблюдении ими условий эксперимента.

Полученные материалы обработаны с применением программного пакета «Microsoft Excel» (ГОСТ Р8.736-2011). Для каждой выборки показателей рассчитывались числовые характеристики распределения. Оценку значимости различий между выборками проводили, используя параметрический t-критерий Стьюдента.

Результаты, полученные в процессе выполненных исследований, позволяют сделать вывод о том, что трехмесячное здоровьесберегающее поведение способствует достоверно значимому улучшению исследуемых показателей у лиц экспериментальной группы (см. табл.).

Так, достоверно значимо улучшились показатели, определяемые при помощи методик «САН» и «Спилбергера – Ханина», что свидетельствует об улучшении самочувствия, настроения и снижении уровня личностной тревожности и способствует улучшению функционального состояния испытуемых. Также отмечено достоверно значимое улучшение показателей, определяемых в методиках «КЧСМ», «ПСМР» и «ССМР», что свидетельствует об улучшении выполнения испытуемыми целого блока важнейших и профессионально значимых элементов профессиональной работоспособности будущих педагогов.

Отмеченное достоверно значимое улучшение показателей, определяемых с помощью методик «Компасы» и «Черно-красная таблица», что свидетельствует о совершенствовании способности испытуемых оперировать пространственными представлениями и отыскивать различные по цвету и значимости числа с переключением внимания. В целом можно говорить о том, что улучшились значения показателей, характеризующих способность оперировать пространственными представлениями с переключением внимания, что демонстрирует улучшение умственной работоспособности испытуемыми экспериментальной группы.

Кроме того, режим здоровьесберегающего поведения способствовал достоверно значимому улучшению показателей, характеризующих время устойчивого равновесия в тесте Н. Бондаревского, и времени максимальной задержки дыхания на вдохе в пробе Штанге; показателей, характеризующих силу нервных процессов в теппинг-тесте и выраженности тремора кончиков пальцев вытянутой руки в треморометрии.

Коэффициент успешности обучения имеет статистически достоверные различия в блоках «до» и «после» у экспериментальной группы, что указывает как на количественное увеличение выполненных заданий, так и на их качественный показатель (количество зачтенных заданий). Положительная динамика вышеперечисленных показателей свидетельствует об оптимизации деятельности центральной нервной системы испытуемых и увеличении резервных возможностей их организма, улучшении согласованнности основных функциональных систем, определяющих эффективность взаимодействия организма испытуемых с окружающим миром. При этом у лиц контрольной группы достоверно значимых изменений в показателях, определяемых до и после трехмесячного эксперимента, выявить не удалось.

Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют о том, что режим здоровьесберегающего поведения достоверно значимо улучшает показатели, характеризующие самочувствие и некоторые элементы умственной работоспособности испытуемых экспериментальной группы, что напрямую влияет на коэффициент эффективности обучения, следовательно, повышает качество получаемого студентами образования. Данный вывод согласуется с опубликованными ранее работами ряда исследований, которые свидетельствуют о том, что только одно лишь соблюдение режима труда и отдыха повышает эффективность и увеличивает продолжительность реализации профессионально значимых элементов трудовой деятельности [9; 10; 11].

Обусловлено это тем, что оптимальное чередование нормированной трудовой нагрузки и достаточного полноценного отдыха, а также рациональное питание, сбалансированное согласно величины и продолжительности физической нагрузки, позволяет соответствующим нервным центрам и их периферическим структурам, функциональным системам и отдельным органам своевременно и полноценно восстановиться, после чего в следующий период трудовой деятель-

Таблица

Психофизиологические показатели испытуемых «до» и «после» трехмесячного режима здоровьесберегающего поведения» (M ± m)

№ п/п	Используемые методики (ед. измерения)	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		До	После	До	После
1	2	3	4	5	6
1	САН (баллы)	5,8 ± 0,3	5,6 ± 0,4	5,7 ± 0,3	6,9 ± 0,4*
2	Шкала Спилбергера – Ханина (баллы)	36,7 ± 1,8	38,0 ± 2,3	38,5 ± 2,4	33,4 ± 2,1*
3	КЧСМ (Гц.)	35,4 ± 0,6	36,0 ± 0,8	34,9 ± 0,5	36,4 ± 0,6*
4	ПСМР (мс.)	205,1±5,7	207,8 ± 6,2	208,8 ± 6,2	196,1 ± 5,9*
5	ССМР (бит/с.)	1,8 ± 0,2	1,9 ± 0,3	1,7 ± 0,1	2,0 ± 0,1*
6	Компасы (баллы)	4,6 ± 0,5	4,4 ± 0,3	4,3 ± 0,2	4,9 ± 0,2*
7	Чёрно-красная таблица (баллы)	3,7 ± 0,3	3,8 ± 0,3	3,4 ± 0,2	4,1 ± 0,3*
8	Тест Бондаревского (с.)	22,1 ± 1,8	21,2 ± 2,1	20,1 ± 1,9	24,9 ± 2,0*
9	Проба Штанге (с.)	47,6±4,2	50,2±4,8	44,3±3,9	53,1±4,3*
10	Треморометрия (касания)	68,5 ± 5,7	70,2 ± 6,3	70,9 ± 4,0	63,0 ± 3,4*
11	Теппинг-тест (скорость реакции)	204 ± 12,1	198 ± 14,6	196 ± 12,8	224 ± 14,3*
12	Индекс Робинсона (отн. ед.)	99,3 ± 4,4	101,4 ± 5,3	98,4 ±6,1	94,1±5,7
13	МОК (отн. ед.)	127,1±4,9	130,8±6,3	123,8±6,3	129,3 ±5,9
14	Коэффициент успешности обучения	0,56±0,04	0,61±0,05	0,59±0,04	0,79±0,03*
15	Кол-во испытуемых (человек)	32	32	41	41

Примечание: * $p < 0,05$ по сравнению с исходными показателями.

ности функционировать более результативно и в то же время более экономно [12; 13; 14].

Данные, полученные в ходе проведенных исследований, позволяют рассматривать здоровьесберегающее поведение студенческой молодежи как необходимое и важнейшее условие для получения качественного образования, что крайне важно для их дальнейшей и успешной реализации творческих способностей и профессионального долголетия [2; 13; 14].

Таким образом, нами делаются следующие выводы.

1. Трехмесячное соблюдение элементов здоровьесберегающего поведения достоверно значимо улучшает психофизиологические показатели студентов первого курса магистратуры педагогического вуза.

2. В период соблюдения основных элементов здоровьесберегающего поведения коэффициент успешности обучения имеет статистически достоверный рост.

Библиографический список

1. Айзман Р.И., Герасёв А.Д. *Здоровьесбережение участников образовательного процесса – ключевая задача современной системы образования. Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Челябинск. 2012: 221 – 230.
2. Макарова Л.П., Буйнов Л.Г., Пазыркина М.В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 4: 242.
3. Сухарева Л.М., Рапопорт И.К., Звездин Т.В. Состояние здоровья и физическая активность современных школьников. *Гигиена и санитария*. 2002; № 3: 52 – 55.
4. Айзман Р.И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2015; № 5 (26): 72 – 82.
5. Айзман Р.И., Казин Э.М., Федоров А.И., Шинкаренко А.С. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; № 1 (17): 9 – 17.
6. Костанова Н.А., Нордгеймер Ю.Р. Реабилитация в условиях рекреационно-развивающей среды. *Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва. 2006: 106.
7. Трапезникова М.В., Савкин В.В. Мониторинг и прогнозирование психофизиологического статуса и успеваемости студенток I – II курса медицинского ВУЗа. *Гигиена и санитария*. 2015; № 94 (1): 104 – 108.
8. Алексеева Е.Е. Изучение эмоциональной устойчивости у студентов педагогических и психологических специальностей. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2012: 114 – 22.
9. Абаскалова Н.П. *Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз»*. Новосибирск. 2001.
10. Макарова Л.П., Буйнов Л.Г., Плахов Н.Н. Гигиенические основы формирования культуры здорового образа жизни школьников. *Гигиена и санитария*. 2017; № 96 (5): 463 – 466.
11. Буйнов Л.Г., Айзман Р.И., Герасев А.Д., Сорокина Л.А., Плахов Н.Н., Шангин А.Б. Здоровьеформирующее образование – одна из важнейших задач современности. *Гигиена и санитария*. 2018; № 97 (9): 869 – 872.
12. Головин М.С., Балиоз Н.В., Айзман Р.И., Кривощеков С.Г. Влияние аудиовизуальной стимуляции на психические и физиологические функции у спортсменов-легкоатлетов. *Физиология человека*. 2015; № 41(5): 90.
13. Golovin M.S., Aizman R.I. Audiovisual stimulation modulates physical performance and biochemical and hormonal status of athletes. *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 2016; № 161 (5): 638 – 642.
14. Болдырева Г.Н., Шарова Е.В., Жаворонкова Л.А. и др. Структурно-функциональные особенности работы мозга при выполнении и представлении двигательных нагрузок у здоровых людей (ЭЭГ и ФМРТ исследования). *Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова*. 2013; № 63 (3): 316.

References

1. Ajzman R.I., Gerasev A.D. *Zdorov'esberezhenie uchastnikov obrazovatel'nogo processa – klyuchevaya zadacha sovremennoj sistemy obrazovaniya. Adaptaciya biologicheskih sistem k estestvennym i `ekstremal'nym faktoram sredy*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk. 2012: 221 – 230.

2. Makarova L.P., Bujnov L.G., Pazyrkina M.V. Sohranenie zdorov'ya shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 4: 242.
3. Suhareva L.M., Rapoport I.K., Zvezdin T.V. Sostoyanie zdorov'ya i fizicheskaya aktivnost' sovremennyh shkol'nikov. *Gigiena i sanitariya*. 2002; № 3: 52 – 55.
4. Ajzman R.I. Zdorov'e uchastnikov obrazovatel'nogo processa kak kriterij `effektivnosti zdorov'esberegayuschej deyatel'nosti v sisteme obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015; № 5 (26): 72 – 82.
5. Ajzman R.I., Kazin `E.M., Fedorov A.I., Shinkarenko A.S. Problemy i zadachi zdorov'esberegayuschej deyatel'nosti v sisteme obrazovaniya na sovremennom `etape. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 1 (17): 9 – 17.
6. Kostanova N.A., Nordgejmer Yu.R. Reabilitaciya v usloviyah rekreacionno-razvivayuschej sredy. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni detej, podrostkov i molodezhi*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva. 2006: 106.
7. Trapeznikova M.V., Savkin V.V. Monitoring i prognozirovanie psihofiziologicheskogo statusa i uspevaemosti studentok I – II kursa medicinskogo VUZa. *Gigiena i sanitariya*. 2015; № 94 (1): 104 – 108.
8. Alekseeva E.E. Izuchenie `emocional'noj ustojchivosti u studentov pedagogicheskih i psihologicheskih special'nostej. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2012: 114 – 22.
9. Abaskalova N.P. *Sistemnyj podhod v formirovanii zdorovogo obraza zhizni sub`ektov obrazovatel'nogo processa «shkola – vuz»*. Novosibirsk. 2001.
10. Makarova L.P., Bujnov L.G., Plahov N.N. Gigienicheskie osnovy formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov. *Gigiena i sanitariya*. 2017; № 96 (5): 463 – 466.
11. Bujnov L.G., Ajzman R.I., Gerasev A.D., Sorokina L.A., Plahov N.N., Shangin A.B. Zdorov'eformiruyuschee obrazovanie – odna iz vazhnejshih zadach sovremennosti. *Gigiena i sanitariya*. 2018; № 97 (9): 869 – 872.
12. Golovin M.S., Balioz N.V., Ajzman R.I., Krivoschekov S.G. Vliyanie audiovizual'noj stimulyacii na psihicheskie i fiziologicheskie funkcii u sportsmenov-legkoatletov. *Fiziologiya cheloveka*. 2015; № 41(5): 90.
13. Golovin M.S., Aizman R.I. Audiovisual stimulation modulates physical performance and biochemical and hormonal status of athletes. *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 2016; № 161 (5): 638 – 642.
14. Boldyreva G.N., Sharova E.V., Zhavoronkova L.A. i dr. Strukturno-funkcional'nye osobennosti raboty mozga pri vypolnenii i predstavlenii dvigatel'nyh nagruzok u zdorovyh lyudej (`E`EG i FMRT issledovaniya). *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti im. I.P. Pavlova*. 2013; № 63 (3): 316.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-304-306

Surudina E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: surudina@mail.ru*

MODELS OF ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGICAL PRACTICE. The article offers an analysis of pedagogical practices of foreign education for the inclusion of children with disabilities in educational institutions. The introduction of children with disabilities into the educational process in the system of general educational institutions has led to the development of various technologies for teaching this category of children. The educational policy of foreign countries has led to the allocation of certain approaches to organizing the upbringing and education of children with disabilities, such as segregation, mainstreaming, integration, inclusion. The article analyzes the existing practices and developed models of inclusive education in foreign pedagogy. It has been determined that inclusive education presupposes the systematic implementation of the educational process, including taking into account the needs of the participants in the educational process, fully equipping the environment for the successful adaptation of children, and much more, ensuring adequate adaptation of a child with special needs in the general educational environment. It is emphasized that at present, further research is required on the problem of inclusive education of children with disabilities in order to determine the conditions for its implementation in different countries.

Key words: **variable learning models, inclusive education, segregation, mainstreaming, integrative education, strategies for organizing inclusive education.**

Е.А. Сурудина, *канд. пед. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: surudina@mail.ru*

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье предлагается анализ педагогических практик зарубежного образования по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в обучение в общеобразовательных учреждениях. Внедрение в процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общеобразовательных учреждений вызвало разработку различных технологий обучения этой категории детей. Образовательная политика зарубежных стран привела к выделению определенных подходов к организации воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, таких как сегрегация, мейнстриминг, интеграция, инклюзия. В статье проведен анализ существующих практик и выработанных моделей инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Определено, что инклюзивное образование предполагает системное осуществление образовательного процесса, включающее учет потребностей участников образовательного процесса, полноценное оснащение среды для успешной адаптации детей и многое другое, обеспечивая адекватную адаптацию ребенка с особыми потребностями в общеобразовательной среде. Подчеркивается, что в настоящее время требуется дальнейшее исследование проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с целью определения условий его осуществления в различных странах.

Ключевые слова: **вариативные модели обучения, инклюзивное образование, сегрегация, мейнстриминг, интегративное образование, стратегии организации инклюзивного образования.**

Основой педагогической практики включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения являются идеи интегративного обучения, которые обусловили возникновение вариативных моделей и стали основой для их дальнейшего развития в практике инклюзивного образования. Внедрение в процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общеобразовательных учреждений вызвало разработку различных технологий обучения этой категории детей.

Образовательная политика зарубежных стран привела к выделению определенных подходов к организации воспитания и обучения детей с ОВЗ, которые получили такие названия, как сегрегация, мейнстриминг, интеграция, инклюзия.

«**Сегрегация**» – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специализированных учреждениях типа интернатов, отделений психиатрических больниц. Дети, которые не справляются с учебными дисциплинами по тем или иным причинам, могут быть переведены в специализированные образовательные учреждения, исходя из их диагноза. Сегрегация детей с ОВЗ является своего рода изоляцией детей такой категории. Во многих странах, в том числе и в России, на сегодняшний день сегрегационное образование для детей младшего возраста осуществляется в дошкольных образовательных организациях интернатного типа [1].

Разные страны имеют свои разноуровневые системы специального образования. Например, в Нидерландах дети с ОВЗ получают необходимое в их возрасте физическое и умственное развитие. По достижении трех лет таких детей определяют на обучение в специальные учреждения, где они учатся, и им обеспечивают терапевтическо-реабилитационную помощь. Основной принцип такого сегрегационного образования в Нидерландах – получение ребенком с ОВЗ равноценного с обычными сверстниками образования.

В Дании также имеется достаточно большое количество дошкольных учреждений с круглосуточным проживанием, которое обеспечивает воспитание и коррекционную реабилитацию детей с проблемами развития.

«**Мейнстриминг**» представляет собой частичное включение детей с различными ограничениями здоровья в общение со здоровыми сверстниками на различных мероприятиях, праздниках в одной дошкольной образовательной организации. Целью данного подхода организации является повышение социальных контактов для детей с ОВЗ, а не достижение образовательных целей. В Швеции и Норвегии есть специально организованные группы в общеобразовательной дошкольной организации, которые позволяют проводить время на праздниках, принимать участие в мероприятиях, в играх детям разных категорий.

Мейнстриминг представляет собой хорошее средство для развития и воспитания детей младшего возраста, способствующее развитию их социализации, уверенности, толерантного отношения. Но ввиду того, что такой вид общения детей в рамках проведенных мероприятий является недолговременным, для разви-

тия и воспитания детей он является недостаточным, может носить формальный и временный характер.

«**Интегративное образование**» является первым видом образования, которое отделилось от классической системы специального образования, признающее различия и возможности каждого человека. Это вид образования предполагает воспитание и обучении детей с ОВЗ в образовательных учреждениях общего назначения. Идея интеграции основывается на концепции «нормализации» [2].

Такая концепция впервые была предложена в середине прошлого века скандинавскими учеными Н.Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье Bank-Mikkelson [3]. Основное положение данной концепции построено на улучшении условий социальной жизни для людей с инвалидностью. Данное положение означало, что главной потребностью детей с ОВЗ является потребность в любви, принятии обстановки, которая позволит стимулировать его развитие. Немаловажным пунктом данного положения является предоставление возможности получения образования всех детей независимо от степени тяжести нарушения развития.

В Австрии дети с ОВЗ могут быть помещены в группах обычных детей в детском саду. При этом государственные органы назначают ответственного специалиста, который осуществляет контроль за процессом воспитания ребенка после проведения предварительной диагностики. В отдельных случаях, в зависимости от возможности ребенка соответствовать уровню развития своей возрастной группы, он может быть исключен из детского сада.

В Швеции имеются специальные образовательные учреждения, в которых есть специальные группы с интегрированной направленностью.

Модель интеграции в Великобритании – один из лучших примеров такого объединения. Педагоги начинают проводить занятия с ребенком с ОВЗ с девятимесячного возраста, имея цель не поставить точный диагноз, а развить потенциальные возможности ребенка. Далее такого ребенка направляют в общеобразовательные учреждения, предоставляя ему педагога-тьютора, который сопровождает, воспитывает и обучает его по составленной индивидуальной программе [4].

Таким образом, анализируя интегративное обучение в перечисленных странах, мы выявили, что в организациях, которые предполагают данный вид воспитания и обучения, есть комплекс определенных правил обучения детей с ОВЗ. Детей с ОВЗ при этом включают на равных условиях в образовательный процесс под контролем курирующего педагога или создают группы с особенными детьми, которые занимаются вместе с общеобразовательными группами их сверстников.

Инклюзивное образование зародилось в ходе реформы, которая началась в Соединенных Штатах и странах Европы с 1980-х годов, и существенно увеличила возможности участия людей с нарушениями физического развития в обыденной жизни. Специальное образование постепенно начало принимать участие в реформе общего образования. Несмотря на то, что достижения в образовании детей с ОВЗ в те времена игнорировались, был поднят вопрос о социальных и политических изменениях в отношении детей данной категории. Так, инклюзия расширила границы специального обучения за счет реформирования общего образования, благодаря чему произошел переворот в сфере специального обучения [5].

Международный образовательный форум ЮНЕСКО, который проходил в Дакаре, дал наиболее универсальное *определение инклюзивного образования* как «целостного феномена, который предполагает равный доступ к образованию всех детей без исключения, что способствует их социализации и полноценного участия в жизни общества в целом» [6].

Первый опыт организации инклюзивного образования в Германии относится к 70-м годам прошлого столетия и касается в основном проблематики дошкольного образования. Уже в 1984 – 1987 гг. была сформирована модель «Общего содействия детям с ограниченными возможностями здоровья» в Государственном институте ранней педагогики [7]. Целью данного педагогического эксперимента была разработка концепции и вариативной модели реализации принципов развития интеграции детей с ОВЗ в детские сады и оценка ее эффективности. В дальнейшем эта модель совершенствовалась, и на данный момент она является основой для инклюзивного образования детей младшего возраста в Баварии. В работе данных учреждений учитывались множество критериев, например, имеются ли определенные условия (размер группы, участники, их взаимоотношения), соответствует ли квалификация педагогического состава поставленным задачам, организовано ли медицинское сопровождение педагогического процесса, взаимодействуют ли дети и педагоги с родителями, организованы ли работы по формированию социально-бытовых навыков.

Позже с ратификацией соглашения ООН о правах людей с ОВЗ в 2009 г. Германия столкнулась с трудностями основополагающих законов, с единой законодательной базой для всех участников процесса образования в различных землях, то есть законодательная база инклюзивного образования в каждой земле может отличаться. Например, в Саксонии и Сааре в определенных условиях законодательство рекомендует обучение в коррекционных учреждениях, а в других землях, кроме Гамбурга, инклюзивное образование разрешено только при соблюдении определенных условий. Несмотря на отсутствие единого мнения о приоритете инклюзивного воспитания и обучения, этот подход в образовании является востребованным.

Модели организации инклюзивного образования нашли свое применение также в других странах Европы, особенности их реализации зависят от многих факторов: в первую очередь это социально-экономические условия, образовательные традиции каждой страны [8].

В Великобритании педагоги Р. Бонд, Е. Кастагнера отмечают, что эффективность включения детей с ОВЗ в систему общего образования зависит от использования определенных технологий и поддержки со стороны педагога. Очень важно, по их мнению, не только оказание тьюторской поддержки со стороны педагогов, но и поддержки нормально развивающихся сверстников. Данная модель организации обозначается как «тьюторство в группе» (CWPT – Class – Wide Peer Tutoring), или «кросс-возрастное тьюторство» [2].

Педагоги Южной Кореи, опираясь на американские исследования различных стратегий организации инклюзивного образования, предлагают варианты совместного обучения, которое будет успешным при соблюдении определенных условий:

– прикрепление к детям с ограниченными возможностями здоровья специально обученного педагога, который будет сопровождать процесс обучения данных детей;

– организация индивидуального пространства обучения, при котором дети с ограниченными возможностями здоровья переходят от одного педагога к другому в процессе усвоения разных образовательных дисциплин;

– групповое обучение, при котором педагог определяет свою стратегию работы с каждой группой детей, исходя из наличия или отсутствия у них нарушений в развитии;

– интенсивное обучение, которое предполагает возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах с меньшим количеством детей на одного педагога;

– групповое преподавание, когда педагог, ведущий индивидуальные занятия, меняется с другими педагогами [9].

В Швеции, Греции, во Франции образовательные организации включают детей с ОВЗ на основе временного педагогического взаимодействия. В этих странах предусмотрена команда высококвалифицированных специалистов вне учреждения, которые поддерживают педагогов, работающих с детьми в дошкольной образовательной организации [10].

В Дании, Греции, Ирландии и Бельгии нет определенной организации инклюзивного образования. Образовательные учреждения организуют интеграцию детей с ОВЗ в рамках специальных групп при частичном педагогическом взаимодействии. При этом в данных странах отсутствуют специальные условия для реализации инклюзивного образования.

Стоит отметить, что раньше инклюзия рассматривалась через интеграцию, а на сегодняшний день это не просто включение ребенка с ОВЗ в одну школу или детский сад с другим ребенком. Форма организации инклюзии – это интеграция с созданием условий, которые решают задачи для успешной реализации инклюзивного образования. Стоит отметить, что понятия «интеграция» и «инклюзия» часто рассматриваются как синонимы, это можно наблюдать не только в теоретических исследованиях, но и на практике, где не соблюдены условия реализации инклюзивного образования, нет создания равных возможностей.

Таким образом, сопоставив данные понятия, можно сделать следующие выводы: интегрированное образование предполагает присутствие детей с особенностями в развитии и их нормально развивающихся сверстников в условиях обычной дошкольной образовательной организации. Инклюзивное образование предполагает системное осуществление образовательного процесса, включающее учет потребностей участников образовательного процесса, полноценное оснащение среды для успешной адаптации детей, и многое другое, обеспечивая адекватную адаптацию ребенка с особыми потребностями в общеобразовательной среде [5].

Изучая возможности применения опыта инклюзивного опыта в зарубежных странах, можно отметить, что наиболее развитыми в этой области являются Канада, Великобритания, Испания, Италия. В Великобритании в 1981 году был принят закон об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых школах, и инклюзивное образование стало частью образовательной программы [9].

Британские детские сады и школы, в которых осуществляется инклюзивное образование, отличаются от массовых образовательных учреждений тем, что в них создаются необходимые условия с необходимым оснащением для воспитания и обучения детей; педагоги и специалисты проходят подготовку для дальнейшей работы с детьми разными нарушениями, для детей с ОВЗ выделяются обученные помощники. Разрабатываются индивидуальные программы. Осуществляется работа с ресурсными центрами. Задачами данных учреждений являются обучение и подготовка педагогов, своевременное консультирование, помощь [1].

Подводя итог анализу вариативных подходов и моделей организации инклюзивного образования за рубежом, подчеркнем, что в настоящее время требуется дальнейшее исследование проблемы инклюзивного образования детей с ОВЗ с целью определения условий его осуществления в различных странах [2].

Библиографический список

1. Сурудина Е.А. Перспективы развития медиаобразования детей младшего возраста в России и за рубежом. *Дошкольное образование и профессиональная подготовка кадров: традиции и инновации*. Москва: МПГУ, 2017.
2. Сурудина Е.А. *Тенденции развития зарубежного образования*. Москва: Центр новых технологий, 2018.
3. Bank-Mikkelson N. *Denmark Normalization, social integration and community services*. Baltimore, MD: University Park Press, 1980: 51 – 70.
4. Винзер М. От интеграции к инклюзии. *Дефектология.* Москва, 2010; № 6: 11 – 20.
5. Сурудина Е.А. *Современные концепции образования за рубежом*. Москва: МПГУ, 2017.
6. Балясникова Л.А., Золотухина Н.Ф. *Образование для всех: диалог с ЮНЕСКО*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-vseh-dialog-s-yunesko/viewer
7. Нагель Б. Инклюзивное образование в Германии. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. Москва, 2018; № 5: 22 – 26.
8. Ливенцева Л.А. Обзор исследований по инклюзивному образованию в современной зарубежной практике. *Психолого-педагогические основы инклюзивного образования*. Москва: МГППУ, 2013: 19 – 24.
9. Сурудина Е.А. *Развитие дошкольного образования в Южной Корее*. Москва: Центр новых технологий, 2018.
10. Назарова Н.М. *Специальная педагогика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.

References

1. Surudina E.A. Perspektivy razvitiya mediaobrazovaniya detej mladshego vozrasta v Rossii i za rubezhom. *Doshkol'noe obrazovanie i professional'naya podgotovka kadrov: tradicii i innovacii*. Moskva: MPGU, 2017.
2. Surudina E.A. *Tendencii razvitiya zarubezhnogo obrazovaniya*. Moskva: Centr novyh tehnologij, 2018.
3. Bank-Mikkelson N. *Denmark Normalization, social integration and community services*. Baltimore, MD: University Park Press, 1980: 51 – 70.
4. Vinzer M. Ot integracii k inklyuzii. *Defektologiya.* Moskva, 2010; № 6: 11 – 20.
5. Surudina E.A. *Sovremennye koncepcii obrazovaniya za rubezhom*. Moskva: MPGU, 2017.
6. Balyasnikova L.A., Zolotuhina N.F. *Obrazovanie dlya vseh: dialog s YuNESKO*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-vseh-dialog-s-yunesko/viewer
7. Nagel' B. Inklyuzivnoe obrazovanie v Germanii. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. Moskva, 2018; № 5: 22 – 26.
8. Livenceva L.A. Obzor issledovanij po inklyuzivnomu obrazovaniyu v sovremennoj zarubezhnoj praktike. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moskva: MGPPU, 2013: 19 – 24.
9. Surudina E.A. *Razvitie doshkol'nogo obrazovaniya v Yuzhnoj Koree*. Moskva: Centr novyh tehnologij, 2018.
10. Nazarova N.M. *Special'naya pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 379,82; 633,8 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-306-308

Tarabukina A.A., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: tarabukina-1997@mail.ru*
Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*

PHYTOTHERAPY AS A PROJECT IN CULTURAL ACTIVITIES (ON THE EXAMPLE OF THE MOMSK ULUS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)). The article studies the introduction of phytotherapy as a project in socio-cultural activities in nasleg by the example of the Momsky ulus of the Republic of Sakha (Yakutia). The rapid development of the chemical industry has a significant impact on the environment and human health. More and more, the population of the planet began to resort to environmentally friendly products and medicinal plants (herbal medicine). The main goal of this project is that through the novelty in the work of cultural activities, there will be an increase in the activity of the population in club events, since new projects always attract, interest people, the renewal of the concept of traditional culture of medicinal plants among the project participants. The experiment involved 35 people aged 16–60. As a result of the survey, 61% of respondents resorted to the services of traditional medicine, and 32% of those surveyed do not trust it, prefer official medicine. Such projects are very useful for the population as a preventive measure for health, and information about medicinal plants as an increase in literacy.

Key words: **herbal medicine, traditional culture, cultural activity, project, medicinal plants.**

А.А. Тарабукина, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tarabukina-1997@mail.ru*
Т.В. Илларионова, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*

ФИТОТЕРАПИЯ КАК ПРОЕКТ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МОМСКОГО УЛУСА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Статья посвящена внедрению фитотерапии как проекту в социально-культурной деятельности в наслеге на примере Момского улуса Республики Саха (Якутия). Бурное развитие химической промышленности заметно сказывается на экологии и на здоровье человека. Все больше населения нашей планеты стало прибегать к экологически чистым продуктам и лекарственным растениям (фитотерапии). Главная цель данного проекта заключается в том, что новизна в культурной деятельности будет способствовать повышению активности населения в клубных мероприятиях, так как новые проекты всегда привлекают, интересуют людей, способствуют возрождению понятия традиционной культуры лекарственных растений у участников проекта. В эксперименте участвовали 35 респондентов в возрасте от 16 до 60 лет. В результате опроса 61% респондентов прибегали к услугам традиционной медицины, и 32% опрошенных не доверяют ей, предпочитают официальную медицину. Такие проекты для населения очень полезны в качестве профилактики здоровья, и информирования об лекарственных растениях в качестве повышения грамотности.

Ключевые слова: **фитотерапия, традиционная культура, культурная деятельность, проект, лекарственные растения.**

На сегодняшний день современная социально-культурная деятельность все больше идет вперед, ищет новые инновационные направления для развития и повышения посещаемости учреждения, а также ищет множественные методы для развития досуга населения. Испокон веков лекарственные растения взаимосвязаны с традиционной культурой якутов, наши предки знали лечебные свойства и использовали их в качестве средств для лечения различных заболеваний, а также для пищевых целей. Бурное развитие химической промышленности заметно сказывается на экологии и на здоровье человека. Все больше населения нашей планеты стало прибегать к экологически чистым продуктам и лекарственным растениям (фитотерапии). На данный момент можно сказать, что традиционная культура наших предков возобновляется, люди возвращаются к народным истокам лечения лекарственными растениями, ведь издревле это было обыденной частью бытовой культуры якутов. Через проведение данного проекта на примере наслега Соболоох Момского улуса Республики Саха (Якутия) возрождаются народные методы лечения, которые сейчас как никогда весьма актуальны. Живя в сельской местности там, где много лекарственных растений, можно изготовить много укрепляющих здоровье сборов, чаев. А также одной из основ является повышение грамотности населения в области лекарственных растений, укрепить здоровье через комплекс мероприятий по фитотерапии, а также обучить изготовлению лекарственного сырья в домашних условиях.

Как отметила Чирикова Н.И. в своей работе, «традиционная медицина начала развиваться с древнейших времен, тысячелетиями накапливались сведения о врачебных средствах и вырабатывались методы лечения. Старинные медицинские сведения сохранились в основном в результате устной передачи из поколения в поколение. В каждом обществе до сих пор существует фольклор, содержащий огромную информацию об использовании растений в прошлом» [1]. Яковлева К.М. в статье «Бытовая народная медицина якутов» пишет, что «народную медицину якутов, как и всех народов, можно разделить на бытовую и профессиональную. К профессиональной медицине относим деятельность целителей, которые делились на следующие категории: алгаччы (заклинатель),

ичээн (знахарь). Якутские знахари могли лечить практически все болезни. Они обладали силой заговоров, массажа, могли сделать кровопускание, несложные хирургические операции, а также знали свойства лечебных трав. Бытовая же сторона народной медицины представлена знаниями простых людей, не наделенных сверхспособностями. В основном эти знания касались поддержания здоровья (чтобы не заболеть) или излечения от простых заболеваний» [2]. Якуты верили, что таких знахарей посылали Верхние Айыы (божества), чтобы те помогали людям, поэтому они были крепко связаны с духами природы, имели чистые помыслы, видели вещие сны. Они не только лечили от разных болезней, но и были своего рода философами, ясновидящими, провидцами. Якутским знахарям (отосут) были подвластны многие болезни, по слухам, они не могли лечить только запущенный туберкулез, рак и аппендицит. Некоторые болезни такой отосут побеждал силой слова и заклинаний или биотоками, которые исходили от его рук.

Настоящий знахарь знал в совершенстве лечебные качества разных трав и растений и умело применял их на практике. Делали отвары и порошки, смешивали с маслом или со спиртом. Знахари имели свою специализацию, кто-то был костоправом, кто-то лечил накладыванием рук (по-якутски – илбийии), кто-то применял кровопускание, иглоукалывание (по-якутски – тонулаасын), кто-то делал прижигание или лечил при помощи сильных заклинаний. Впрочем, последнее – магию слов – применяли все знахари. Кроме лекарственных растений, якутские знахари применяли жир, желчь, струю, кости различных животных и рыб, лечили они и при помощи пищи. Таким образом, в те далекие времена, когда не было медиков, наши предки, наблюдая и изучая природу и ее дары, успешно лечились сами.

Забота о здоровье человека стала занимать в нашей стране приоритетные позиции, так как краткий обзор состояния здоровья населения показывает прогрессирующие тенденции к росту заболеваемости и снижению уровня здоровья. Особенно тревожное положение складывается со здоровьем людей, живущих в отдаленных местностях.

Недавно Всемирная организация здравоохранения подсчитала, что 80% людей во всем мире отдают предпочтение фитотерапии, то есть использованию лекарств растительного происхождения, заботясь о своем здоровье. Это вполне понятно. Ведь целительная сила растений огромна, и это нам известно с древнейших времен.

В традиционной медицине лекарственные растения были и остаются основным видом лечения. «Возрастающее в наш век промышленное загрязнение окружающей среды, частое применение антибиотиков, препаратов химического синтеза привели к росту числа аллергических заболеваний у людей, лекарственных осложнений и снижению иммунитета. Все эти факторы способствуют усилению интереса к использованию лекарственных растений в лечебной практике. Применение фито-препаратов актуально для медицины и в наши дни» [3].

Фитотерапия – это «лечение лекарственными растениями или частями, которые применяются в нативной, свежей или высушенной форме. А также полученными из растений соками, сиропами или вытяжками, приготовленными по технологиям, которые обеспечивают наличие наибольшей части биологически активных веществ» [4].

Цель нашего проекта в наслеге Соболох Момского улуса – это создание условий для знакомства с целебными травами, правилами сбора и применения для оздоровления организма.

В проекте мы использовали травы, которые растут в этой местности: смородина черная, шиповник, охта, голубика, очиток пурпурный, иван-чай. Мы использовали только малую долю целебных трав данного наслега, которые подарила природа. Но, даже зная эти травы, можно помогать своему организму в борьбе с различными недугами и заболеваниями.

С описанием этих лекарственных растений мы познакомились из справочника «Лекарственные растения Якутии» [5]. Авторы включили в него «наиболее известные и распространенные растения Якутии, обладающие лекарственными свойствами: деревья, кустарники, травы, папоротники и др. Также даются морфологическое описание, карты с территорий распространения, химический состав, время и методы сбора сырья и, конечно же, указания, при каких болезнях они помогают» [5]. А также использовали материалы о лекарственных растениях, которые мы собрали у знатоков традиционной культуры, старожилов наслега и местных знахарей. Они применяют эти растения для лечения разных недугов. Поэтому нам захотелось узнать подробнее о лекарственных растениях, произрастающих в нашей местности, научиться их применять. Так возник наш проект. Вся работа заключается в привлечении населения к традиционным способам лечения с применением лекарственных трав, а также в целях профилактики заболеваний, укрепления организма.

Задачи проекта:

– профилактика и поддерживающая терапия;
– формировать представления о фиточае;

Вид проекта: групповые сеансы фитотерапии.

Методы исследования: вопросы проблемно-поискового характера. Словесные: беседы, чтение литературы, консультации, объяснения, указания, словесные инструкции.

Прогнозируемая результативность проекта: повышение социальной активности населения через пропаганду знаний о лекарственных растениях и их значимости в профилактике и лечении различных заболеваний; улучшении общего самочувствия; осознанное правильное отношение к растениям, помогающим здоровью человека; сформированные знания о лекарственных растениях; снижение уровня заболеваемости.

Наш этап состоит из двух уровней.

Первый – подготовительный:

– постановка цели и задач, определение направлений, объектов и методов исследования, предварительная работа с населением;
– выявление представлений о фиточае и лекарственных растениях (анализ и индивидуальный опрос);
– создание условий для проектной работы (обогащение предметно-развивающей среды в группе; оформление информационных материалов).

Второй уровень – исследовательский, который состоит из опроса жителей и проведения следующих экспериментов:

Эксперимент 1.

1. Определение запахов шиповника, смородины, папоротника.
2. Выяснение того, что чай заваривают не только из листочков и цветов, но и из семян, коры и корешков растений.
3. Поиск информации из интернет-ресурсов и книг.
4. Беседа с медсестрой о пользе лекарственных растений.

Эксперимент 2.

1. Научиться самостоятельно заваривать фиточай.
2. Получить знания о том, что чай может быть разного цвета (из ромашки желтый, из шиповника он красно-коричневый).
3. Познакомить со вкусами разных чаев.

Эксперимент 3.

Предложить провести этот эксперимент в домашних условиях. В течение двадцати дней экспериментальная группа пила фиточай у себя дома. Результаты после приема чая записывались и были озвучены всей группе.

Заключительный этап, обобщающий:

- обобщение результатов работы.

В период середины мая по август 2020 г. среди населения п. Соболох в возрасте от 16 до 60 лет было проведено интервьюирование 35 респондентов, с целью создания социального портрета потребителя услуг нетрадиционной медицины.

Как показывает опрос, 61% респондентов прибегали к услугам нетрадиционной медицины: обращались к народным целителям, знахарям, экстрасенсам и др. Тем не менее только 32% опрошенных не доверяют ей, предпочитают официальную медицину.

На вопрос «Как вы относитесь к тому, что реализация проекта будет осуществляться в сельской местности?» были получены следующие ответы: нейтрально ответили 34%, да, это очень хорошая идея – 54%, отрицательно – 12%.

На вопрос «Нужна ли фитотерапия в современном мире?» респонденты ответили следующим образом: да, нужна – 85%, нет, не нужна – 13%, затрудняюсь ответить – 2%.

Участники экспериментальной группы пили чай в течение 20 и дней из лекарственных растений, таких как иван-чай, смородина черная, голубика, охта и шиповник. В качестве сырья для чая были использованы листья и плоды. После 20 дней применения фиточая экспериментальная группа, состоявшая из 10 человек, поделилась своими ощущениями. 40% отметили, что после курса фитотерапии у них нормализовался сон. У 40% из группы был повышенный сахар и давление, которые после курса у них нормализовались. Они пили фиточай с голубикой и иван-чаем. И 10% участников отметили, что им стало легко просыпаться. Результаты показывают, что эксперимент очень хорошо повлиял на самочувствие группы, например, те, кто пил чай из иван-чая и смородины черной, страдали бессонницей, а после эксперимента у них нормализовался сон, они стали более бодрыми. Такие эксперименты очень полезны в качестве профилактики здоровья населения и его информирования о лекарственных растениях в качестве повышения грамотности.

Следует отметить, что большое количество опрошенных ответили на вопрос о реализации проекта положительно, что дает надежды на то, что в реализации данного проекта примет участие около половины населения. Собрана терминология лекарственных растений окрестности (Момского улуса), описаны технологии обработки лекарственных растений, которые в рамках данного проекта использовались как продукты для приготовления фиточаев. Главная цель данного проекта заключается в том, чтобы через новизну в культурной деятельности повысить активность населения в клубных мероприятиях, так как новые проекты всегда привлекают, интересуют людей, возобновляя традиционную культуру использования лекарственных растений. И, конечно, еще одной целью было повышение общей грамотности населения в области лекарственных растений. Проведенную работу следует также рассматривать в качестве первого шага на пути сбережения и очищения экологии.

Эффект фитотерапии может способствовать повышению мотивации у жителей села к здоровому образу жизни, приобщению к применению лекарственных растений, формированию представлений о фиточае и лекарственных растениях, их значимости в жизни человека, технологии и пользе практического применения.

Библиографический список

1. Чирикова Н.К. *Фенольные и терпеновые соединения растений из флоры Республики Саха (Якутия): состав и структура*. Диссертация … доктора фармацевтических наук. Улан-Удэ, 2018.
2. Яковлева К.М. Бытовая народная медицина якутов. *Общество: философия, история, культура*. 2019; № 11: 77 – 80.
3. Чумакова Р.В. *Полная энциклопедия народной медицины*. Москва: Олма Пресс, 1993.
4. *Фитотерапия. История фитотерапии. Основные принципы*. Available at: https://farmf.ru/lekcii/istoriya-i-osnovnye-principy-fitoterapii/
5. *Лекарственные растения Якутии*. Составители Л.В. Кузнецова, А.П. Исаев, П.А. Тимофеев и др. Якутск: Бичик, 2016.

References

1. Chirikova N.K. *Fenol'nye i terpenovye soedineniya rastenij iz flory Respubliki Saha (Yakutiya): sostav i struktura*. Dissertaciya … doktora farmacevticheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2018.
2. Yakovleva K.M. Bytovaya narodnaya medicina yakutov. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2019; № 11: 77 – 80.
3. Chumakova R.V. *Polnaya `enciklopediya narodnoj mediciny*. Moskva: Olma Press, 1993.
4. *Fitoterapiya. Istoriya fitoterapii. Osnovnye principy*. Available at: https://farmf.ru/lekcii/istoriya-i-osnovnye-principy-fitoterapii/
5. *Lekarstvennye rasteniya Yakutii*. Sostaviteli L.V. Kuznecova, A.P. Isaev, P.A. Timofeev i dr. Yakutsk: Bichik, 2016.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 355.37

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-308-310

***Shemet N.V.**, Head of course at 9 Faculty, Yaroslavl Higher Military School of Air Defence (Yaroslavl, Russia), E-mail: shemet191286@mail.ru*

FORMATION OF CADET MILITARY PROFESSIONAL IDENTITY. The article examines the issue of the formation of cadets in a military university. The article reveals the philosophical, psychological and sociological aspects of the concept of "military identity of a cadet", as well as outlines the main directions of its formation in a military university in the process of educational and educational process. Moreover, the issues of military-professional identity and its implementation in professional activity are discussed. The article notes the significance and importance of identity in professional activities. Professional identity presupposes not only identification with a certain group of professionals, but also with the group that is chosen as a certain model, the image of a successful professional. A very important factor in professional socialization is its institutional nature. There is a multivariate relationship between norms, university, profession, and "professional group" that can only be hypothesized to be the same.

Key words: **military identity, military-patriotic education, cadet, military university, military-professional direction, self-identification.**

***Н.В. Шемет,** нач. курса 9 факультета Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, г. Ярославль, E-mail: shemet191286@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ

Данная статья рассматривает вопрос становления курсантов в военном вузе. В статье раскрыты философские, психологические и социологические стороны понятия «военная идентичность курсанта», а также обозначены основные направления его формирования в военном вузе в процессе воспитательного и образовательного процесса. Более того, затрагиваются вопросы военно-профессиональной идентичности и её реализации в профессиональной деятельности. В статье отмечается значение и важность идентичности в профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность предполагает не исключительное сопоставление с некоторой профессией, но и с группой, избираемой в качестве определенной модели, образа успешного профессионала. Институциональная природа является весьма значительным показателем профессиональной социализации. Имеет место альтернативность во взаимоотношениях между нормами, университетом, профессией и «профессиональной группой», совпадающих только гипотетически.

Ключевые слова: **военная идентичность, военно-патриотическое воспитание, кадет, военный вуз, военно-профессиональное направление, самоидентификация.**

Сегодня в современной концепции образования и обучения важна личность. Современный мир предлагает широкий спектр услуг и огромное количество возможностей для ее реализации. В данном случае рассматривается профессиональная идентичность, которая помогает правильно осуществить выбор направленности. Так, к примеру, у курсантов формируется военно-профессиональная идентичность. Более того, это является важной и насущной проблемой для каждого человека. Большинство молодых людей в современном мире подходят к своей идентичности осознанно, целенаправленно, у некоторых идентичность формируется в процессе выбранной профессиональной деятельности. Поступая в учебное заведение, многие студенты не задумываются о том, что же будут делать дальше, и как будет проходить их работа. А ведь работа, тем более по душе, является делом всей жизни и приносит доход, поэтому, сделав выбор, стоит заранее знать все преимущества и всегда видеть карьерный рост. Таким образом, вопрос стоит в определении идентичности, отождествлении своей принадлежности к разным социальным группам. Следовательно, успех зависит от начального формирования идентичности и доброжелательного настроя.

Актуальность статьи заключается в необходимости определения и комплексного толкования термина «военная идентичность», а также характера условий военной идентичности в контексте обучения в составе военного вуза. Это обстоятельство определяет широкий круг аспектов проблемы профессиональной идентичности. Вопросы военно-профессиональной идентичности имеют влияние на исследование теоретических вопросов о содержании и понятии, профессиональной идентичности, её высоком практическом значении.

Методология исследования. Базой исследования послужили труды отечественных ученых, изучающих понятие профессиональной идентичности как особого вида идентичности, характеризующегося приверженностью к защите свободы, независимости народа и отражающего ценности и образ жизни военнослужащих.

Результаты исследования. Современные условия реализуют необходимый тип идентичности как профессиональную идентичность. Следовательно, концепция модернизации российского образования, и военного образования в частности, указывает на то, что развивающееся общество нуждается в современных, образованных, самоуверенных и адаптированных людях. Согласно проведенному тестированию «Кто я?» М. Кун, следует отметить повышенную озабоченность в сфере становления личности. Среди большей части курсантов (75%) была выявлена эмоционально-оценочная составляющая Я-концепции. 25% курсантов поставили под сомнение свои характерные черты или не проявили их должным образом. Данный тест был использован для исследования обширных характеристик идентичности человека. Напрямую обусловлен вопрос «Кто Я?» с особенностями собственного восприятия самого себя, то есть своего образа «Я». Самооценка курсантов представляется адекватной и оценивается объективно. Также хочется отметить, что по итогам тестирования не было выявлено вопросов по оцениванию той или иной характеристики курсантов. Все испытуемые ценят свои личностные характеристики, мотивированы на становление твердого ядра военной личности. Хочется отметить, что такие люди могут без помощи других принимать ответственность за решения в условиях выбора, предвидя вероятные разновидности и следствия, у этих людей развито чувство собственного долга и ответственности за судьбу Родины [1, с. 15]. Таким образом, военное училище нацелено на подготовку достойных защитников Родины. Поэтому обусловливается дальнейшее направление профессиональной подготовки и деятельности курсантов.

Человек как личность во многом определяется системой его отношений с миром. Фундаментальная роль в этой системе принадлежит ценностям отношений, которые имеют социальный, исторический, культурный статус, и связаны с деятельностью человека по осознанию смысла определенных явлений действительности для себя как субъекта.

Следовательно, при определении военно-профессиональной идентичности необходимо учитывать личность курсантов, механизмы их самореализации. Для того чтобы раскрыть полностью определение профессиональной идентичности, необходимо определить значение термина «идентичность». Термин «идентич-

ность» включает в себя такие характеристики, как соответствие, самобытность, целостность, единство, тождественность и подлинность. В данной связи профессиональная идентичность представляет тип коллективной идентичности. В результате возникает разумный аспект создания условий для формирования военной идентичности курсанта во время его пребывания в военном университете. Военный вуз является посредником, который помогает спланировать личностную дальнейшую жизненную траекторию по официальной модели кадет – курсант – офицер. Современные модернизации взаимосвязаны с потребностью роста качества образования, в том числе военного, на основе формирования профессиональных умений.

На изменение содержания обучения ориентирована некоторая их часть, другие – на применение информационных технологий, усовершенствование способов обучения с целью подготовки квалифицированных специалистов, третьи – на увеличение их практической ориентации. Большое внимание уделяется вопросам качества подготовки специалистов по формированию их профессиональной идентичности [2, с. 47].

Идентичность актуальна для всех, она взаимосвязана с такими терминами, как самооценка, самоуважение, личная идентичность, социальная идентичность, профессиональный военный имидж.

Развитие профессиональной идентичности – это сложный процесс, при помощи которого формируется чувство единства с профессией, некоторыми трудностями, которые возникают из-за балансирования личной идентичности с профессиональной. Профессиональная идентичность начинает формироваться, когда люди получают образовательную подготовку в своей профессии.

Говоря о военно-профессиональной идентичности, следует определить значение данного термина. Под профессиональной идентичностью понимается образ человека, основанный на том, как он выполняет свою работу или участвует в своей профессиональной деятельности. Сильная профессиональная идентичность часто помогает построить успешную карьеру. Формирование профессиональной идентичности часто включает сочетание образования, профессиональной подготовки и личности. Вопросы профессиональной идентичности широко распространены в научных исследованиях. Любая идентичность, в том числе военно-профессиональная, образует структуру, которая состоит из компонентов самоопределения, включающая утверждение, что это хорошо или плохо внутри данного коллектива; построение границ, выступающих первостепенным показателем профессиональной идентичности, в утверждении которых выстраивается самоопределение, придающее определенность и конкретику внутреннему пространству деятельности коллектива, понимание общего опыта, ценностей курсантов во внешней среде.

Изучая исследования Л.Б. Шнейдера по данной проблеме, приходим к осмыслению профессиональной идентичности как термина, «который относится к пониманию своей принадлежности к какой-либо профессии, некоторой профессиональной группе» [3, с. 134]. Это истолкование сходно с современным осознанием данного вопроса. Исследуя подход Э.Ф. Зеера, наблюдаем несколько иное понимание. По его мнению, под профессиональной идентичностью понимается «профессиональный образ – Я, который включает стереотипы и уникальность собственного «Я»; понимание своей тождественности с профессиональным образом «Я». В основании этой концепции лежат взгляды личности, её индивидуализация.

Согласно данным концепциям, проявление военно-профессиональной идентичности у каждого проявляется в разной степени. Однако для всех значений имеется одна общая характеристика, которая олицетворяет военную профессиональную идентичность курсанта. Данная черта заключается в единстве целей, становлении лидера своего государства и страны, который готов защищать нацию. Военный вуз даёт возможность развить и сформировать данные качества, а также проявить свой статус, чтобы воплотить военно- профессиональную идентичность, которую личность считает правильной. Следует отметить, что военная идентичность – это особый вид идентичности, которая отличается принадлежностью к защите свободы, независимости народа. Данная идентичность отражает ценности и образ жизни военнослужащих. Уклад жизни воспитанника военного вуза подчиняется последовательной и строгой организации. В свою очередь, такая организация характеризуется особым образом жизни и духа.

Таким образом, воспитанник считает себя частью звена единой военной системы, которая характеризуется армией. Более того, армия, состоящая из людей, которые ценят военную идентичность, способна к подвигам и самопожертвованию. Составной частью военной идентичности является корпоративная этика и чувство принадлежности к ней. В рамках обучения курсанта военная идентичность в военном вузе развивается через действия двух видов механизмов. Социальные механизмы – это стихийно формирующиеся и целенаправленно организованные отношения между офицерами, курсантами, самими курсантами в условиях повседневной жизни. Педагогические механизмы сопровождаются направленными организованными действиями субъектов воспитания курсантов по формированию у них чувства патриотизма и уважения к профессии офицера как защитника Родины. Данные механизмы воздействуют как военная культура, которая включает образ жизни, набор ценностей и норм, порядок и язык.

Возможность сформулировать ряд выводов даёт учет определений понятия «профессиональное самоопределение». Общепрофессиональное самоопределение содержится в принадлежности человека к некоторой профессиональной общности, его можно считать одним из типов социального самоопределения. Развитием более общего личного самоопределения человека выступает профессиональное самоопределение, тогда профессиональная принадлежность представляется лишь одним из методов индивидуализации и социализации личности. Профессиональное самоопределение тем не менее всегда начинает свое формирование в ситуации четко определенной общепрофессиональной группы, с которой личность определяет и принимает и свои нормы и правила.

Исследование научных статей, которые изучают тему профессионального самоопределения, демонстрирует, что в настоящей системе описывают несколько взаимосвязанных друг с другом звеньев. Отношение личности к себе как к профессиональному работнику, а также принятие себя как будущего профессионала предусматривает первый элемент.

Отражение связи личности к выбранной профессии выделяют во второй элемент. Отражается этот элемент в данном установленном случае в отношении курсантов военного учебного заведения к своей будущей профессиональной деятельности. Образовательная и профессиональная удовлетворенность выступает показателем такого отношения, которое возникает в процессе обучения.

Отношение личности к ценностям, идеалам, нормам профессиональной группы, в которой он будет реализовывать свою профессиональную деятельность, выделяется в третий аспект [4, с. 96].

В реальной учебно-профессиональной деятельности курсанта по осуществлению данного элемента в роли механизма выступает профессиональная идентичность. Данный процесс обусловлен формированием интересов, идеалов, ценностей, норм, связанных с интересами, ценностями, идеалами, нормами общества, в котором личность будет профессионально реализовывать свою профессиональную деятельность [5, с. 44]. Концептуальное представление человека, которое проявляется в профессиональной группе или социуме, является профессиональной идентичностью. Профессиональная идентичность, другими словами, представляет собой интегративное понятие, которое выражает связь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, позволяющих наиболее полно раскрыть личный потенциал в профессиональной деятельности, а также предвидеть возможные итоги профессионального выбора [6, с. 15].

Эта проблема главным образом имеет первостепенное значение для работы военнослужащих. На базе процесса самоопределения происходит профессиональное формирование военного курсанта. Возникает вопрос: с кем себя отождествляет студент, который предпочёл профессию военнослужащего, и какие жизненные задачи он планирует решать с помощью работы? Возрастная инфантильность, идеалистические понятия о будущей профессии (или их отсутствие) и, в основном, обязательный выбор этой профессии (по усмотрению родителей и родственников) негативно отражаются на итогах профессионального формирования будущего военнослужащего.

В заключение можно выделить, что на этапе военно-профессиональной социализации у курсантов происходит не только процесс изменения прежних самоидентификаций, но и новая система представлений о личности, которая влияет на коммуникацию, поведение и деятельность.

Следует отметить, что военная идентичность – это особый вид идентичности, который отличается принадлежностью к защите свободы, независимости народа. Данная идентичность отражает ценности и образ жизни военнослужащих. Уклад жизни воспитанника военного вуза подчиняется последовательной и строгой организации. В свою очередь, такая организация характеризуется особым образом жизни и духа.

Библиографический список

1. Шаповал В.А. *Профессиональная идентичность сотрудников органов внутренних дел: система оценки, прогнозирования и мониторинга в контексте психодинамического подхода*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета МВД России, 2014.
2. Бородулькина Т.А. Воздействие образа профессии на становление профессиональной идентичности. *Проблемы общей и педагогической психологии:* сборник научных трудов Института психологии. Под редакцией С.Д. Максименко. Киев, 2017: 46 – 57.
3. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления*. Диссертация … доктора психологических наук. Москва, 2014.
4. Некрасов А.С. *Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища.* Диссертация … кандидата психологических наук. Краснодар, 2005.
5. Голубев А.А. Динамика ценностных ориентаций и мотивации курсантов военных вузов в процессе обучения. *Молодежные чтения памяти Ю.А. Гагарина*. Материалы научно-практической конференции. Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2016: 44 – 46.
6. Созонник А.В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. Омск, 2014: № 1 (64): 12 – 17.

References

1. Shapoval V.A. *Professional'naya identichnost' sotrudnikov organov vnutrennih del: sistema ocenki, prognozirovaniya i monitoringa v kontekste psihodinamicheskogo podhoda*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii, 2014.
2. Borodul'kina T.A. Vozdejstvie obraza professii na stanovlenie professional'noj identichnosti. *Problemy obschej i pedagogicheskoj psihologii:* sbornik nauchnyh trudov Instituta psihologii. Pod redakciej S.D. Maksimenko. Kiev, 2017: 46 – 57.
3. Shnejder L.B. *Professional'naya identichnost': struktura, genezis i usloviya stanovleniya*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2014.
4. Nekrasov A.S. *Razvitie professional'noj identichnosti lichnosti kursanta voennogo uchilischa*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Krasnodar, 2005.
5. Golubev A.A. Dinamika cennostnyh orientacij i motivacii kursantov voennyh vuzov v processe obucheniya. *Molodezhnye chteniya pamyati Yu.A. Gagarina.* Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: VUNC VVS «VVA», 2016: 44 – 46.
6. Sozonnik A.V. Formirovanie professional'noj identichnosti lichnosti kursanta na raznyh `etapah professional'noj socializacii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. Omsk, 2014: № 1 (64): 12 – 17.

Статья поступила в редакцию 01.12.20

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-310-312

***Shupletsova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Yastremskaya Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru*
***Nemaltseva K.V.,** student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: culololkn@gmail.com*
***Nikitina V.A.,** student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: nickitinalera@mail.ru*

FORMATION OF INTEREST IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE STUDY OF LITERATURE AT A UNIVERSITY. Promotion of the Russian language on the world stage and its attractiveness in the modern world is one of the priority areas. It requires the teacher to constantly search for new teaching methods that will ensure a steady interest of students in understanding the culture and language of the Russian people. The article discusses a popular method of teaching Russian as a foreign language by attracting works of Russian literature. The material for the study is the experience of working at a provincial pedagogical university with foreign students studying in the profile "Russian as a foreign language". The discipline "History of literature of the countries of the studied language" makes it possible to introduce a number of techniques that allow to track the dynamics of growth of motivation to study in the profile. The teaching practice uses the method of comparative analysis of works of Russian classic with the works of Turkmen writers.

Key words: **Russian as a foreign language, higher school, teaching methods, literature.**

***Ю.А. Шуплецова,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. филологии и социогуманитарных дисциплин Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***Ю.А. Ястремская,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru*
***К.В. Немальцева,** студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: culololkn@gmail.com*
***В.А. Никитина,** студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: nickitinalera@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ

Продвижение русского языка на мировой арене, формирование его привлекательности в современном мире – одно из приоритетных направлений. Оно требует от преподавателя постоянного поиска новых приемов обучения, которые обеспечат устойчивый интерес учащихся к постижению культуры и языка русского народа. В статье рассматривается популярная методика обучения русскому языку как иностранному путем привлечения произведений русской литературы. Материалом для изучения послужил опыт работы в провинциальном педагогическом университете со студентами-иностранцами, обучающимися по профилю «Русский язык как иностранный». Дисциплина «История литературы стран изучаемого языка» дала возможность внедрения ряда приемов, которые позволили проследить динамику роста мотивации к обучению по профилю.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, высшая школа, методика преподавания, литература**.

Проблема сохранения русского языка как одного из ведущих и перспективных в мире остается в последние десятилетия достаточно актуальной. Неслучайно проводятся масштабные исследования по выявлению слабых точек программ распространения русского языка и увеличению его привлекательности на мировой арене, поскольку доля изучающих русский язык иностранных граждан снижается. Для предотвращения интереса к русскому языку, а также к русской культуре в стране активно действуют программы, центры, грантовая поддержка, курируемые Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), фондом «Русский мир», Министерством просвещения и др. Вопрос о продвижении русского языка поставлен на федеральном уровне, что говорит не только об актуальности поднимаемой в статье темы, но и перспективности ее рассмотрения.

По независимым рейтингам на 2020 год русский язык занимает седьмую строчку в списке самых распространенных языков мира [1], на котором говорят свыше 258 миллионов человек по всему миру. Кроме того, русский язык сохраняет за собой репутацию одного из самых сложных в мире. На одном англоязычном сайте говорится: «This fascinating language… gives you the key not only to Russia, but also to the large group of ex-Soviet countries» («Этот увлекательный язык … дает вам ключ не только к России, но и к большой группе стран бывшего Советского Союза») [2]. Изучение языка невозможно без включения в культуру, в том числе литературу, понимание которой способствует появлению устойчивого интереса к особенностям языка.

Не секрет, что студенты-иностранцы сталкиваются с огромным количеством трудностей при освоении русского языка, из-за чего теряют мотивацию к постижению языка и его внутреннего смысла. Чтобы избежать подобного рода проблем многие годы внедряется практика изучения русского языка через обращение к произведениям русской литературы как отражению ментальности, характера, культуры и т.д. Сегодня использование художественных произведений при изучении русского языка как иностранного уже является нормой, обязательным компонентом методики, отмечаемой многими исследователями, о чем явно свидетельствует появление значительного ряда научных работы за последние годы [3; 4; 5]. Как отмечает Е.Н. Стрельчук, «…текст художественного произведения обладает всеми составляющими, необходимыми для формирования русской речевой культуры иностранцев, он является одним из факторов ее развития. Такое предположение основывается на том, что художественное мастерство писателей и поэтов демонстрирует читателям языковое богатство русского языка, являет подлинный образец русской литературной речи. При изучении иностранцами произведений русской художественной литературы происходит знакомство с новыми реалиями; осуществляется отработка грамматических конструкций, необходимых в процессе реальной коммуникации; обогащается лексический запас студентов; совершенствуется их фонетическая культура; усваиваются значимые в процессе речевого общения этикетные формулы. Следовательно, работа с текстами художественной литературы оказывает непосредственное влияние на развитие речевых способностей инофонов и формирование их речевой культуры» [5, с. 1136].

В.Г. Белинский однажды сказал: «Только та литература есть истинно народная, которая, в то же время, есть общечеловеческая; и только та литература есть истинно человеческая, которая, в то же время, есть и народная. Одно без другого существовать не должно и не может» [6], т.е. при выборе произведений для иностранных студентов обязателен учет раскрываемых автором проблем, которые будут созвучны аудитории обучающихся, найдут у них положительный отклик, заинтересуют их для дальнейшего проникновения в «русскую душу».

Опыт преподавания литературы для иностранных студентов, обучающихся по профилю «Русский язык как иностранный» в Шадринском государственном педагогическом университете, связан преимущественно с гражданами ближнего зарубежья, в частности Туркменистана. Уровень владения русским языком у студентов, поступивших на первый курс провинциального вуза, дает им возмож-

ность упрощенного употребления языка в устной речи. Студенты стремятся на первых порах к минимизации лексических единиц при передаче информации, к простым синтаксическим конструкциям, которые позволяют им сообщить преподавателю или вовлеченному в диалог в силу необходимости сотруднику вуза или обучающемуся сведения, которые будут достроены носителями языка до уровня полноценного предложения, текста. Сложность обучения заключается еще и в том, что студенты-иностранцы в стремлении избежать дискомфорта в общении на неродном языке в быту общаются преимущественно с соотечественниками. Период пандемии, при котором иностранные обучающиеся оказались практически изолированы от носителей языка, привел к резкому снижению качества владения русским языком даже у тех студентов старших курсов, уровень владения языком у которых был на достаточно высоком уровне. Безусловно, преодоление психологических барьеров ведется преподавателями вуза в системе, при учете огромного количества факторов. Среди важных факторов можно выделить аудиторную учебную работу в рамках учебного плана. Одной из знаковых, на наш взгляд, дисциплин становится «История литературы стран изучаемого языка». Несмотря на то, что этот предмет изучается студентами один семестр согласно плану, он дает возможность углубить знания по языку, расширить представления студентов о мире, который их окружает и т.д. С литературой изучаемого языка студенты знакомятся после того, как проработают на практических занятиях фонетические и грамматические навыки, отработают навыки разговорной устной речи, смыслового чтения текстов разных жанров и стилей на русском языке.

Программа по литературе для студентов-иностранцев выстроена с опорой на привлечение интереса к чтению русской литературы, с которой студенты, безусловно, знакомы со школы. Однако эти знания бывают достаточно поверхностными, поскольку литература изучается в Туркменистане в рамках предмета «Русский язык», где ей отведено минимальное количество времени на уроке, учителя успевают только выдать краткий обзор по изучаемому произведению, а также в курсе «Зарубежная литература», где среди программных авторов знакомятся с творчеством А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, М. Горького.

В связи с этим на начальном этапе изучения русской литературы со студентами-иностранцами имеет смысл начать с тех авторов, которые уже им знакомы, и с произведений, которые связаны образно, идейно с литературой Кавказа, Средней Азии (поэма «Мцыри» М.Ю. Лермонтова, роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», рассказ «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого) и позволят выстроить сравнительный анализ текстов классической литературы двух стран. Такая схема нарушит сравнительно-исторический подход, но даст возможность эмоционального вовлечения студентов в материал курса, а именно интерес учеников методисты ставят на первое место при изучении литературы. С него начинается формирование внутренней мотивации, поскольку «…имеются весьма серьезные основания полагать, что формирование положительной мотивации учения является одним из важнейших факторов успешности усвоения в процессе обучения иностранных языков, обеспечивающих единство обучения и воспитания будущего специалиста» [7, с. 309].

Изначально для студентов формируется восприятие русской литературы как явления в мировом искусстве, которое отражает тесные взаимосвязи с культурными тенденциями стран ближнего зарубежья, старающееся сформировать интерес и уважение к традициям и явлениям быта, природе, являющимися для русского сознания экзотикой. Знакомство с романтическим и поэтическим описанием природы Кавказа начинается с выразительного чтения лирики «сына Кавказа» М.Ю. Лермонтова, отрывков из поэмы «Мцыри» и романа «Герой нашего времени». Выразительное чтение сопровождается иллюстрированием тех картин, которые рисует автор. Педагог дает лексический комментарий к тексту. При этом проводятся тесные параллели с природой Туркменистана, в частности Кугитангскими горами с их пиком Айрибаба. Студентам предлагается соотнести описание природы Кавказа М.Ю. Лермонтовым с природой их страны: какие выражения поэта они бы позаимствовали, как бы они дополнили описание и т.д. Такое эмоциональное проникновение в текст и привязка к реалиям жизни студентов положительно воздействует на изучение классики русской литературы, поскольку при последующей работе происходит смена ориентиров в сторону универсальных для литературы проблем и тем, в частности раскрытия романтического конфликта и романтического типа героя, который во многом оказывается непонятен учащимся из строго патриархального мира провинций Туркменистана. Романтический конфликт привязывается к поиску героем иного, непохожего на родину мира, который русский романтизм находит на Кавказе. Здесь уместно обсудить, является ли для студентов-иностранцев Россия экзотической страной, что их привлекает в этой стране, что кажется непривычным. И на таком переходе преподаватель выстраивает знакомство учащихся с Россией, ее природой, ее культурными традициями. Для этого студентам предлагается описать природу города Шадринска, найти те явления, с которыми ее можно сравнить. Такого рода работа проводится в групповой форме, когда высказанные студентами выражения записываются на доске, после чего выбираются наиболее яркие языковые единицы, из которых выстраивается текст. Продуктивной будет и использование фотографий, картин шадринских авторов для того, чтобы выбрать наиболее подходящий под описание сюжет. Кроме того, на занятиях используются и поэтические тексты местных авторов, в которых представлены яркие картины природы родного края. Данный вид работы дает возможность изучения классических произведений русской литературы в их тесной взаимосвязи с региональной литературой, специфики языка художественной литературы и его использования в устной речи, развития навыков создания словесных образов, устного рисования, необходимых для понимания изучаемого иностранцами языка.

Для формирования интереса к изучаемому материалу рекомендуется использовать и переводы классиков туркменской литературы. Проведение параллелей русской и национальной литератур всегда с особым интересом воспринимается аудиторией, студенты активно включаются в беседу, глубже постигают идейное содержание художественного текста, приобщаются к национальным особенностям туркменской и русской литератур, воспринимают и обсуждают языковые особенности. В этом плане показательной становится литература XX века, поскольку начало отмеченного периода оказало серьезное влияние на развитие туркменской литературы, изменив под влиянием новой советской идеологии традиционные представления о мире, человеке и его жизни. В литературе формируются новые жанры, появляются новые темы (тема революции, борьбы со старым укладом, отсталости и прогресса и т.д.), проблемы (преимущественно проблема осознания старшим поколением новых реалий жизни, проблема совмещения традиций и советской действительности), герои (труженик, интеллигент и т.д.). Именно в XX веке появляются общие для разных культур реалии, по-другому раскрываются нравственные и социальные конфликты, которые в туркменской литературе часто показаны через призму свободы выбора партнера для создания семьи и будущих отношений. Любовная тематика по своей сути обладает явной привлекательностью для читателя, особенно для молодых людей. В рамках изучения дисциплины «История литературы стран изучаемого языка» семинарские занятия, построенные на сравнительном анализе произведений русской и туркменской литератур, проводятся изначально на текстах, в основе которых лежит тема любви. Например, на сравнении романа в стихах А. Кекилова «Любовь» и рассказа Г. Щербаковой «Вам и не снилось». Сопоставление произведений происходит на раскрытии проблемы свободы выбора молодыми людьми человека, с которым они хотят построить свою дальнейшую жизнь. Помимо общности выстраивается и принципиальная разница в описании конфликта поколений: протест против жестоких традиций у А. Кекилова и протест против родительского диктата, обусловленного их личными проблемами и причинами, у Г. Щербаковой.

Удачными среди занятий, направленных на сравнительно-сопоставительный анализ, становятся семинары, посвященные Великой Отечественной войне, которая тесно связала судьбы людей из бывших союзных республик. Для анализа на аудиторной работе берется рассказ туркменского писателя А. Каушутова «Семья охотника Кандыма» и В. Закруткина «Матерь человеческая». Со студентами обязательно рассматривается судьба советской женщины, потерявшей на войне своего мужчину, и те люди, те качества характера, которые помогли ей справиться как с потерей, так и с тяжелым для многих людей временем. Примечателен анализ данных текстов возможностью описания русского национального характера, понимание которого редко оставляет студентов равнодушными.

Указанные в статье приемы работы над произведениями русской литературы со студентами, изучающими русский язык как иностранный, как показывает опыт преподавания дисциплины «История литературы стран изучаемого языка», формируют устойчивый интерес к произведениям русских классиков, к русской культуре, в том числе региональной, а, самое главное, к русскому языку. При этом первоначальное знакомство с темой Кавказа в русской литературе и сравнительный анализ национальной и русской литератур открывают широкие горизонты для дальнейшего изучения классической и современной русской литературы, ее языковых особенностей уже как самостоятельной единицы.

Библиографический список

1. *Самые распространенные языки мира*. Available at: https://topmi.ru/rating/samye-rasprostranennye-yazyki-mira
2. Language profiles. Available at: http://how-to-learn-any-language.com/e/languages/index.html
3. Крылова Ж.А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории. *Приоритетные научные направления: от теории к практике*. 2016; № 26-1: 53 – 57.
4. Радушинская И.Н Художественный текст в обучении РКИ будущих актёров и режиссёров. *Полилингвиальность и транскультурные практики*. 2007; № 2: 156 – 159.
5. Стрельчук Е.Н. Роль художественной литературы в формировании и развитии русской речевой культуры иностранных студентов. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2011; № 2-5: 1135 – 1139.
6. Белинский В.Г. *Взгляд на русскую литературу*. Москва: Современник, 1988. Available at: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1847.shtml
7. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. *Психологические основы обучения неродному языку*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003: 306 – 330.

References

1. *Samye rasprostranennye yazyki mira*. Available at: https://topmi.ru/rating/samye-rasprostranennye-yazyki-mira
2. Language profiles. Available at: http://how-to-learn-any-language.com/e/languages/index.html
3. Krylova Zh.A. K voprosu otbora hudozhestvennyh tekstov dlya raboty v inostrannoj auditorii. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike*. 2016; № 26-1: 53 – 57.
4. Radushinskaya I.N Hudozhestvennyj tekst v obuchenii RKI buduschih akterov i rezhisserov. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2007; № 2: 156 – 159.
5. Strel'chuk E.N. Rol' hudozhestvennoj literatury v formirovanii i razvitii russkoj rechevoj kul'tury inostrannyh studentov. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2011; № 2-5: 1135 – 1139.
6. Belinskij V.G. *Vzglyad na russkuyu literaturu*. Moskva: Sovremennik, 1988. Available at: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1847.shtml
7. Vasil'eva M.M. Usloviya formirovaniya motivacii pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2003: 306 – 330.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-312-314

Isaeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

ETHYMOLOGICAL ANALYSIS AS A MEANS OF DEVELOPING SPELLING VISTA IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS. The article examines the history of the development of the Russian spelling technique, identifies the names of those linguistic scientists who have made a significant contribution to the development of the spelling teaching technique. The meaning of the terms "spelling", "spelling vigilance", "teaching methods" has been determined. The types of exercises that develop spelling vigilance are considered. The conditions for the formation of spelling vigilance in the lessons of the Russian language have been clarified. The article considers grammar and spelling analysis as one of the most important teaching methods. In the course of the work, the etymological analysis in the classroom and possible ways of its application are studied. Working with exercises on etymological analysis, students see the relationship of words, trace the relationship of the origin of the word with its spelling, thereby fixing the knowledge of writing words with unverifiable orphograms.

Key words: **spelling, spelling vigilance, teaching methods, etymological analysis, Russian lesson.**

Л.А. Исаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрена история развития методики русской орфографии, выделены имена тех ученых-лингвистов, которые внесли весомый вклад в развитие методики обучения орфографии. Определены значение терминов «орфограмма», «орфографическая зоркость», «приемы обучения». Рассмотрены виды упражнений, развивающих орфографическую зоркость. Выяснены условия формирования орфографической зоркости на уроках русского языка. Рассмотрены грамматико-орфографический разбор как один из важнейших приемов обучения. В ходе работы изучен этимологический анализ на уроках и возможные способы его применения. Работая с упражнениями на этимологический анализ, обучающиеся видят родственные связи слов, прослеживают взаимосвязь происхождения слова с его правописанием, тем самым закрепляются знания о написании слов с непроверяемыми орфограммами.

Ключевые слова: **орфограмма, орфографическая зоркость, приемы обучения, этимологический анализ, урок русского языка.**

Вопросы орфографии всегда были в центре внимания лингвистов, учителей-практиков, о чем свидетельствуют многочисленные публикации научного и методического характера, отдельные из которых связаны с историей языка, этимологическим анализом определенных групп слов и словоформ. Этимологический анализ – это лингвистические «метрики» слова, указывающие место и время его появления на свет, его первоначальную форму и значение. Особенно если словообразовательные факты языка (как прошлого, так и настоящего) рассматриваются не сами по себе, а диктуются методикой преподавания русского языка как учебного предмета. В процессе обучения учащиеся часто встречаются со словами, написание которых нельзя объяснить, оперируя фактами только современного языка. Написание таких слов в учебных пособиях предлагается для запоминания. Однако, зная исторические процессы в структуре языка, можно легко объяснить правописание сложных слов, подвести их к определенным современным правилам. К сожалению, учителя редко уделяют этому внимание, в то время как этимология и этимологический анализ способствуют лучшему усвоению «трудных» слов русского языка.

Формирование орфографической зоркости обучающихся на уроках русского языка – основная задача учителя-словесника. Очень часто трудности в овладении орфографических навыков возникают не только по причине незнания правил, но и из-за неумения применять их на практике. Важно, пользуясь правилом, уметь рассуждать, опознавать, «видеть» орфограммы. По Разумовской М.М., под орфограммой понимается такое написание, при котором при передаче речи средствами письма возникают графические варианты, и лишь один из них является орфографически возможным. Классификация орфограмм: опорные – проверяемые произношением – непроверяемые – используется преимущественно для корней [1].

Наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности учащихся является отсутствие сформированности орфографических умений. Обучение орфографии начинается с изучения орфографических правил. Однако знакомство с правилом не даст положительных результатов, если оно не закреплено упражнениями. Лишь после систематической и длительной работы возникает навык.

Что же означает орфографическая зоркость обучающихся? Первым этапом решения орфографической задачи выступает умение увидеть орфограмму при письме.

Приемы формирования орфографической зоркости, развитие логического мышления, умение вызвать интерес обучающихся к орфографии – вот основные направления в деятельности учителя-словесника. Приемы, развивающие орфографическую зоркость, – своего рода предпосылка и основа всей дальнейшей работы по орфографии. Весьма полезными для развития орфографической зоркости являются такие упражнения:

- запись слов под диктовку с пропуском тех букв, в написании которых можно допустить ошибку;
- запись слов с подчеркиванием всех букв, в которых возможна ошибка;
- подчеркивание или называние тех мест, где требуется применение определенных (или любых) правил правописания;
- графическое объяснение орфограмм в записываемом тексте;
- устное объяснение орфограмм, комментирование;
- диктант «Проверяю себя»;
- группировка слов со взаимосмешиваемыми орфограммами или с вариантами орфограммы.

Принципиальное значение имеет последовательность упражнений с учетом их взаимосвязи с умственной деятельностью учащихся. Орфографические упражнения можно классифицировать по разным признакам, в том числе исходя из характера умственной деятельности, совершаемой учеником при их выполнении в зависимости от того, в какой мере упражнение заставляет ученика думать, применять правила и учит применению правил, все упражнения можно разделить на три большие группы, или типа.

К первому типу относятся упражнения, **не ориентирующие ученика на определенную мыслительную деятельность,** специально не организующие и не стимулирующие ее. Сюда входит большинство упражнений на вставку пропущенных букв, частей слова, слов.

Второй тип упражнений – это упражнения, **стимулирующие мыслительную деятельность** ученика. Характерная особенность их заключается в том, что

они не могут быть выполнены без того, чтобы ученик не подумал: а почему здесь писать надо именно так? И в отличие от упражнений первого типа это «почему» определенным образом отражается, фиксируется в процессе выполнения упражнений. К ним относятся прежде всего комментированные упражнения. Ученик здесь вынужден осмысливать все случаи трудных написаний.

Третий тип упражнений – упражнения, **стимулирующие и организующие мыслительную деятельность.** Характерная особенность их состоит в том, что они, во-первых, точно указывают, как надо шаг за шагом действовать, чтобы выявить орфографическую трудность и преодолеть ее, и, во-вторых, предполагают фиксируемый контроль за совершаемой деятельностью. Ученик уже не может думать или не думать, он вынужден думать. В ходе выполнения упражнения осуществляется управление мыслительной деятельностью ученика.

Система в работе по орфографии предполагает связь между орфографическими темами, последовательность в сопоставлении нового материала с тем, что изучено ранее, постепенное расширение круга повторяемых тем. Одним из важнейших приемов обучения орфографии является **грамматико-орфографический разбор.** Изначально разбор новых орфограмм чаще всего производится в устной форме, иногда, если разбор трудно дается учащимся, – в устной и письменной формах, затем – по преимуществу в устной, как сопутствующий вид работы. При выполнении письменных упражнений грамматико-орфографический разбор производится, как правило, в графической форме, посредством условных обозначений, образцы которых частично даются в учебнике, частично вводятся учителем; они должны быть стабильны для всего периода обучения русскому языку в школе. Конкретные образцы разбора в системе письменных упражнений по орфографии представлены в «Методике обучения орфографии в школе» М.М. Разумовской (1992) [1].

Орфографический разбор начинается с видения орфограмм, выявления их признаков. Опознавательными признаками орфограмм могут быть фонетические (безударные гласные, шипящие и **ц** перед гласными, согласные на конце слова и т.д.), фонетико-морфологические, морфологические [2]. Они указываются в орфографическом правиле, и усвоение их, а затем и выработка навыка моментально обнаруживать эти признаки в записываемом тексте являются важной составной частью и орфографического разбора, и всей работы по орфографии. Под влиянием упражнений по выявлению признаков орфограмм у учащихся формируется орфографическая зоркость, видение орфограмм, побуждающие ученика к применению правил правописания.

Развитию орфографической зоркости способствует выборочный орфографический разбор по тому или иному виду орфограмм, группе в каком-то отношении аналогичных или противопоставленных орфограмм, а на этапе повторения – всех орфограмм, встречающихся в тексте, с одновременной их группировкой: выборка слов и словосочетаний с орфограммами предполагает выписывание их по группам, по видам орфограмм. К орфографическому разбору примыкают проверка написаний вопросами, подбор опорных (проверочных) слов, проговаривание по морфемам, развернутое обоснование написания, рассуждения по поводу написанного с нарушением орфографических норм и некоторые другие приемы.

Целью этимологического анализа является установление происхождения того или иного слова. При этом этимолог должен определить первоначальные (древнейшие) элементы структуры слова. Морфемный состав слов изменяется медленно. Нужны сотни лет, чтобы слово утратило связи с тем корнем, от которого произошло. Поэтому большинство слов нашего языка, оставаясь производными, сохранили свою морфологическую структуру прозрачной и ясной. Тем не менее процесс опрощения действует с неумолимой закономерностью и постоянством, и морфемный состав многих слов давно упростился. Так, слова **мыло, пир, забава и др.** теперь не выделяют суффиксов **-л-, -р-** и приставки за-.

В речевом употреблении слово подверглось фонетическим изменениям в целях усовершенствования его произносительных качеств. Так в словах иногда происходило выпадение отдельных звуков: **го(р)нчар, об(в)лако, об(в)ычай,** что упрощало труднопроизносимые группы согласных; иногда заменялись отдельные звуки: **чу(в)ство (от чуять – чуйство),** где **й** заменен звуком в; изредка выпадали целые слоги: **знаменосец** (от **знаменоносец), близорукий** (от **близозоркий**).

Фонетические изменения в слове отдаляют и отделяют производные основы от производящих, что приводит к образованию новых корней слов, от которых тянется новая цепь производных: **обычай, обычный, обычно, необычно, необычный и др.**

В слове иногда происходят только смысловые изменения, не сопровождающиеся фонетическими переменами. Такие изменения тоже приводят к разрыву родственных связей между производной и непроизводной основами, так как производящая основа утрачивает то значение, которое легло в основу значения производного слова. Когда говорили: «солнце западает», слово **запад** легко сближалось с другими словами, имеющими корень **пад-: западать, падать, выпадать и др.** Позднее стали говорить: «солнце заходит», и связь слов **запад, спадать** начинает ослабевать. Теперь оно имеет чисто пространственное, географическое значение. От него идут новые слова: **западный, западник, западничество.**

Позднее были открыты и другие способы морфемной структуры: **усложнение, декорреляция, диффузия, замещение.** Преимущество такого анализа состоит в том, что он создает благодатную почву для интеллектуальной деятельности ученика. Сравнение слов разных родственных языков, имеющих фонетическое и грамматическое сходство и сходство в значении, дает также возможность восстановить связи между названием и называемым.

Этимологический анализ, по существу, является тоже словообразовательным анализом, но более глубоким, с выявлением частей слова, утративших свою самостоятельность, слившихся с другими элементами слова, частично исчезнувших или значительно преобразившихся в связи с фонетическими изменениями в языке.

Этимологический анализ на уроках русского языка используется с целью наглядного объяснения правописания слов. Благодаря такому разбору учитель может глубже раскрыть значение слова, его выразительные свойства и тем самым способствовать развитию языкового чутья учащихся, пробудить у них интерес к русскому языку.

К этимологическому анализу приучать школьников надо постепенно, с тем, чтобы не отбить у них интереса к занятиям такого рода. Начинать нужно с наиболее простых примеров, со слов с прозрачной этимологией, с установления родства между такими, например, словами, как **мочало и мочить, мочит, гребенка и гребу, грёб, метель и мету, мёл, долина и подол.**

Уже на этом этапе этимологической работы учащиеся с удовольствием узнают о значениях падежей, о том, что предложный падеж получил такое название из-за своей «несамостоятельности» (употребляется только с предлогом), а название дательного и творительного падежей соотносительны своих значениях с глаголами **дать** (кому-, чему-либо) и **творить** (делать чем-, кем-либо).

Затем используются более сложные примеры, представляющие интерес с точки зрения происхождения слов: **печь – печать – печаль, сумятица – всмятку, сутолока – толочь, горечь – горе – гореть, скорлупа – кора – корочка, никнуть – низ – ниц.** Учащиеся устанавливают связь между этимологически родственными словами: **носок и нос, огород и город, ополчение и полк, пробирка и проба (пробовать).**

И, наконец, становится возможным раскрыть некогда существовавшее родство между словами, далеко разошедшимися как по назначению, так и по своему буквенно-звуковому оформлению, типа **жердь – ограда – город, весть – вещий – ведьма – ведать, юг – южный – ужин, зерно – зреть, бог – богатый – убогий, год – угодить – выгода, рыть – рвать – рот, зиять – разиня, чудо – кудесник, творог – творить – створка – творчество.**

На данном этапе уместно обратиться к выделению исторических приставок (со-суд, в-кус, по-суда, су-толока), исторических суффиксов (пи-р, жи-р, да-р, мас-л-о – от маз-ать, пол-к-а – от пол, крыль-ц-о), используя исторические аналогии.

Для этимологических справок используются и заимствованные слова. В ходе этимологических поисков раскрывается картина взаимного проникновение лексики из одного языка в другой, картина взаимного влияния родственных языков друг на друга, и на этом фоне развертывается история конкретных слов и выражаемых ими понятий.

Надо учитывать, что учащиеся при этом иногда устанавливают неправомерные связи между русскими словами и словами изучаемого ими иностранного языка, поэтому учителю необходимо внимательно следить за тем, чтобы не произошло ошибок в этимологическом анализе в подобном случае. Любой из иностранных языков, изучаемых в школе, может оказаться хорошей базой для обоснованных этимологических экскурсов. В русском языке много слов, связанных и с французским языком **(парламент, маршрут, кулисы),** и с английским **(футбол, волейбол – что значит «отбитый мяч», детектив),** и с немецким **(штатив, штиль, брустве р).** Особенно интересны наблюдения над сложными словами **(кроссворд,** англ. – буквально «пересечение слов»), сохранилась группа заимствованных из греческого языка слов с начальным элементом благо: **благодушие, благолепие, благородие, благословие, благочестие, благоухание. Зонтик** – заимствовано в XVIII веке из голландского языка, в котором **zondok** – «покрышка от солнца» является сложным – zon -«солнце», dok – «покрышка».

Исторические экскурсы и сравнения помогут школьникам сознательно усваивать учебный материал и покажут им, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования. Например, написание согласной **п** в слове **терпкий** легко обосновать, если проследить, что это слово образовано при помощи суффикса **-ък-** (современный -к-) от древнерусского глагола **тьрпьти** с начальным значением «такой, от которого немеют зубы».

В русском языке много слов с непроверяемыми гласными, которые при этимологическом анализе становятся проверяемыми. Например: **лощина (отлогий, лог), маяк, маячить (маятник, маять), печаль (печь), пороша (порох), потакать (так), запятая (препятствие, пятка), гортань (горло), денщик (день), живот (жив, жизнь), извинить (винить, невинный), смекалка (намёк), терпеть, терпеливый (терпкий), истязать, истязатель (тяга), коварный, коварство (ковать, подкова), одолеть (доля), оскорбить, оскорбление (скорбь, прискорбный).**

Такая же работа по установлению этимологического родства должна распространяться и на слова иноязычного происхождения: **циркулировать – цирк (лат. «круг»), фронтон – фронт (лат. «лоб»), финальный – финиш (лат. «конец») и др.**

В процессе морфемного разбора встречаются такие случаи, при анализе которых учитель не может квалифицировать разные ответы учеников по привычной шкале «правильно – неправильно», поскольку речь идет о двух правомер-

ных, но разных аспектах анализа морфемной структуры слова. Разумеется, необходимо всячески поощрять стремление обучающихся проникнуть в исторические связи, но пользоваться этимологическим анализом следует осторожно и умело, чтобы не породить небрежного и беспорядочного отношения к разбору слова по составу. В одном упражнении учебника по русскому языку за 6 класс идет речь об этимологическом родстве слов **улей, улитка, улица.** Однако последнее слово обычно вызывает возражение внимательных учащихся, которые приводят примеры родственных слов: **переулок, проулок, улочка** и на этом основании выделяют корень **-ул-.** Нужно сказать, что именно так оно членится в словообразовательных словарях и справочниках **(ул-иц-а).** Слово «улица» и «улитка» родственны по своему происхождению, но не родственны в современном русском языке. В слове «улица» **-улиц-** – корень, а в слове «улитка» корень – **улит-.**

Таким образом, работая с подобными упражнениями, обучающиеся видят родственные связи слов, прослеживают взаимосвязь происхождения слова с его правописанием, тем самым закрепляются знания о написании слов с непроверяемыми орфограммами.

Библиографический список

1. Разумовская М.М. *Методика обучения орфографии в школе*. Москва, 1992.
2. Алгазина Н.Н. *Формирование орфографических навыков*. Москва, 1987: 8 – 9.

References

1. Razumovskaya M.M. *Metodika obucheniya orfografii v shkole*. Moskva, 1992.
2. Algazina N.N. *Formirovanie orfograficheskih navykov*. Moskva, 1987: 8 – 9.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-314-316

Isaeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE. The article analyzes modern pedagogical technologies in teaching the Russian language, such as technologies of student-centered education; technologies based on the activation and intensification of student activities; technology based on the effectiveness of the organization and management of the learning process. It is concluded that to help students systematize all knowledge gained in the subject, to improve or develop their speech skills, the teacher needs to use various pedagogical technologies. The pedagogical technologies available at this stage of education make up an impressive amount and have a serious theoretical foundation, which allows them to be easily introduced into the educational process. Most pedagogical technologies allow solving a certain number of educational problems that relate to the consistent formation of the student's personality as a whole.

Key words: **pedagogical technologies, Russian language, student, teacher.**

Л.А. Исаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье проведен анализ современных педагогических технологий в обучении русскому языку, таких как технологии личностно ориентированного образования; технологии на основе активизации и интенсификации деятельности ученика; технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Сделан вывод: чтобы помочь обучающимся систематизировать все знания, полученные по предмету, усовершенствовать или развить навыки речевой деятельности, педагогу необходимо использовать различные педагогические технологии. Имеющиеся на данном этапе образования педагогические технологии составляют внушительное количество и имеют серьезное теоретическое обоснование, что позволяет без труда внедрять их в образовательный процесс. Большинство педагогических технологий позволяют решить определенное количество образовательных задач, которые относятся к последовательному формированию личности ученика в целом.

Ключевые слова: **педагогические технологии, русский язык, ученик, педагог.**

Одна из главных задач обучения русскому языку состоит в том, чтобы не просто передать информацию обучающимся, но и пробудить личностный мотив, развить интерес к предмету, а также стремление к речевому самосовершенствованию. Для реализации необходимо находить эффективные методы и формы работы. Педагогические технологии отвечают данному запросу, поскольку их использование позволяет достигать образовательных результатов и способствует взаимосвязанной деятельности ученика и учителя. Внедрение педагогических технологий в образовательный процесс помогает учителю создавать условия для формирования личности ученика в учебной деятельности, вовлекать каждого обучающегося в активную познавательную деятельность. Также становится возможным создание проблемных учебных ситуаций, где обучающиеся вынуждены искать пути решения, планировать совместную работу в сотрудничестве [1 – 5].

Современное образование строится в рамках личностно ориентированного подхода, где основными направлениями являются формирование и развитие интеллектуальных и речевых умений обучающихся, их нравственное развитие, а также формирование критического и творческого мышления. Педагогические технологии, использующиеся на данном этапе образования, учитывают возрастные и индивидуально-психологические особенности учеников, что способствует организации плодотворной и результативной совместной работы педагога и обучающегося, которая необходима на этапе подготовки к сдаче основного государственного экзамена.

Его содержание связано с востребованными в жизни практическими умениями и навыками, направлено на проверку как предметных результатов, так и общеучебных умений. Экзамен выявляет уровень знаний обучающихся о языке и речи, умение работать с языковым материалом, навыки соблюдения языковых норм, а также уровень владения обучающимися продуктивными и рецептивными навыками речевой деятельности.

Использование современных педагогических технологий является одним из средств для эффективного усвоения вышеописанных знаний.

Изучению педагогических технологий в образовании посвящено значительное количество научных работ. Существенный вклад в исследование темы внесли Г.К. Селевко, И.П. Волков, В.М. Монахов, В.П. Беспалько, Е.С. Полат, И.С. Якиманская, О.Б. Епишева, В.Ф. Шаталов, М.В. Кларин, А.К. Колеченко и другие.

На данном этапе развития образования в обучении русскому языку выделяется несколько классов педагогических технологий. Выделение происходит с учетом целевой ориентации, характера взаимодействия учителя и ученика, организации обучения.

I. Технологии личностно ориентированного образования. При таком подходе считается, что каждый ученик – это отдельная личность, субъект обучения и собственного развития, который должен приобрести такой опыт, который будет осознаваться как необходимый в повседневной жизни, то есть опыт жизнедеятельности. Основная цель таких технологий – творческое и разностороннее развитие личности ребенка [1, с. 44]. В рамках личностно ориентированного образования выделяются технологии сотрудничества, гуманно-личностные технологии и технологии свободного воспитания.

1. Гуманно-личностные технологии подразумевают психотерапевтическую направленность, поддержку личности ребенка. Главным здесь также является обучение ради развития личности ученика; укрепление его гуманных, нравственных отношений ко всему, что его окружает; особое и бережное внимание к внутреннему миру школьника, его интересам и потребностям, обогащение его душевного и духовного потенциала [2, с. 41]. Идеалом воспитания и обучения в данной технологии считается самовоспитание. Для реализации всего вышеописанного в рамках системы образования сам академик рекомендует использовать традиционную классно-урочную систему, добавляя элементы дифференциации и индивидуализации в системе малых групп.

2. Технологии сотрудничества реализуют партнерство в отношениях между учителем и учеником, демократизм и равенство. Особенности данной технологии заключаются в том, что необходимо задействовать каждого ученика с помощью групповой формы работы; исключить соревновательный элемент между группами; группа и каждый её участник должны понимать свою конечную цель и роль каждого участника группы. При использовании такой технологии педагогу необходимо создать и распределить роли обучающихся, так как это наличие ролей является обязательным условием технологии сотрудничества.

Обучение в рамках данной технологии – это своеобразная подготовка к взрослой жизни, поскольку данная технология позволяет обучающимся попробовать себя на разных местах и в определенной степени прочувствовать некоторые моменты ожидающей их жизни. Технология сотрудничества может помочь педагогу в подготовке обучающихся к устному собеседованию, а также при организации коллективной или групповой деятельности на любом из этапах подготовки.

3. Технологии свободного воспитания подразумевают предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности. Внедрение такой технологии может стать эффективным на следующих этапах подготовки в ОГЭ по русскому языку: знакомство с экзаменом, его содержанием и требованиями; работа с творческими видами деятельности в ОГЭ.

II. Технологии на основе активизации и интенсификации деятельности ученика

Такие технологии направлены на создание такого качества деятельности ученика, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в освоении предмета и результативностью [2, с. 52]. К таким технологиям относят следующие: игровые технологии, технологии проблемного обучения, коммуникативные технологии.

1. Игровые технологии. Использование игровых технологий в обучении русскому языку и в процессе подготовки к ОГЭ может стать одним из главных помощников для педагога. Уроки с внедрением игр будут «разгружать» и заинтересовывать учеников. Практически каждую тему можно подать через игру. Учителю только следует продумать, какой этап изучения лучше всего подходит для такой деятельности. Обучение в игровом формате подразумевает хороший эмоциональный отклик обучающегося, а связь обучения с эмоциями способствует лучшему запоминанию информации.

2. Технология проблемного обучения. Она основывается на теоретических положения Дж. Дьюи, американского философа, педагога и психолога. На данном этапе технология проблемного обучения понимается как организация учебных занятий, предполагающая создание проблемной ситуации и активную самостоятельную деятельность обучающихся для её разрешения. В результате такого процесса происходит развитие мыслительных способностей, овладение знаниями, умениями и навыками [3, с. 128].

Проблемное обучение – это мощнейшая технология, позволяющая постоянно заинтересовывать, мотивировать ребенка и держать его мыслительные процессы в тонусе. Использование такой технологии на уроках русского языка позволяет обучающимся не просто изучать язык, но и глубже понимать его, осознавать его важность и нужность в жизни человека. Перед ребенком всегда встает вопрос, на который он самостоятельно находит ответ в процессе обучения. Такая деятельность растит человека мыслящего, интересующегося и умеющего искать и находить пути решения, а также получать удовольствие от обучения в процессе поиска.

3. Технологии коммуникативного обучения. Они направлены на поиск активных методов и форм обучения на уроках. Здесь также организуется обучение в сотрудничестве. Ведущий метод – это общение. Участники обучения должны постоянно быть включены в диалог или полилог [22]. У обучающихся развиваются коммуникативные навыки и способности: активное слушание и говорение, навыки публичных выступлений, умения вступать в дискуссию, анализировать и обобщать информацию, делая выводы и представляя их. Также идёт формирование коммуникативной компетентности – способности ставить и решать определенные типы коммуникативных задач. Эта компетентность формирует одну из важнейших черт личности – коммуникабельность. Коммуникативная технология опирается на взаимосвязанное обучение всех видов речевой деятельности: говорение, слушание, чтение, письмо. Главное в данной технологии – это содержание речевого поведения. Основная цель этой технологии заключается в развитии у обучающихся умения решать типичные коммуникативные задачи в пределах различных видов деятельности. Урок-диспут, урок-дискуссия, урок-дебаты – это формы уроков, подразумевающие использование коммуникативной технологии и позволяющие осуществить наиболее полное и эффективное её внедрение. Коммуникативное обучение особенно важно для учеников ввиду сдачи устного собеседования. Использование именно этой технологии позволит учителю качественно подготовить обучающихся к данному этапу экзамена.

4. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.

Данная технология разработана народным учителем СССР В.Ф. Шаталовым. Суть данной технологии заключается в использовании опорных сигналов в виде конспектов, схем, таблиц и т.п. Особенность этой технологии состоит в том, что учителю необходимо вводить материал крупными дозами; создавать поблочную компоновку материала; организовать деятельность обучающихся таким образом, чтобы их опорные материалы были сделаны особым образом: здесь подразумевается помощь цвета, опорных знаков, схем и т.д.

Данная технология может стать одной из основополагающих при подготовке к экзамену. Учитель может в течение года составлять с ребятами «справочник», «теоретическую тетрадь» и т.п., в которой будет собираться вся информация, необходимая для сдачи экзамена. Создание такого «справочника» может стать общим делом класса, а все этапы будут, так или иначе, основываться на данной технологии.

III. Технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения

Данные технологии подразумевают достижение результатов за счет работы 3 каналов: передачи информации от учителя ученику; управления, включающего в себя планирование основного движения информации; передачи информации от ученика к учителю (обратная связь, контроль).

1. Технологии дифференцированного обучения подразумевают форму учебного процесса, при котором учитель работает с группой обучающихся, составленной с учётом наличия у них значимых для учебного процесса общих качеств. Дифференцированное обучение имеет различные виды классификации: по индивидуально-психологическим особенностям детей (возраст, пол, интересы, уровень достижений и т.п.); по организационному уровню (тип школы, внутриклассная, межклассная и т.п.); по условиям и компонентам учебно-воспитательного процесса (цель, содержание обучения, методы и технологии обучения, темп) [2, с. 82]. На уроках русского языка данная технология применяется в качестве внутриклассовой дифференциации.

Ученики могут быть объединены в пары или группы по уровню знаний, по интересам (в рамках конкретных заданий). Ученикам может быть предложено выполнение заданий разного уровня с учетом того, что база должна быть освоена каждым обучающимся. Такие способы работы позволяют сделать обучение более комфортным: ученики, увлеченные предметом и способные к углубленному познанию, имеют возможности для реализации этих процессов; ученики, не имеющие стремлений и надобности к более серьезному обучению русскому языку, получают базовые знания.

2. Технология индивидуализации обучения подразумевает 2 важных аспекта: учитель взаимодействует лишь с одним учеником; ученик взаимодействует лишь со средствами обучения. Главным достоинством такого обучения является возможность подстроить весь процесс под конкретного ученика и его особенности. В рамках школьного образования в чистом виде такая технология не может быть использована на постоянной основе, поэтому считается, что технология индивидуализации обучения – это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными [2, с. 96]. Также считается, что данная технология является «проникающей», поскольку так или иначе присутствует во всех существующих технологиях образования. При подготовке к ОГЭ по русскому языку необходимо использовать данную технологию, чтобы помочь каждому ученику добиться нужного результата. Осуществить это можно таким образом: например, выявить сложности у конкретных учеников, зная их личностные особенности, составить задания и рекомендации по выполнению.

3. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – одни из наиболее часто применяемых технологий в современном образовании. Они подразумевают использование компьютера, интернета, других устройств и источников информации. Это совокупность технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение [5, с. 65]. На данном этапе образования сложно представить обучение без использования ИКТ. Эти технологии позволяют педагогам сделать урок более динамичным, интересным, а главное – результативным. Поскольку современный школьник растет в информационной среде и использование всех вышеописанных средств – это то, с чем он сталкивается каждый день. Безусловно, грамотное внедрение ИКТ в процесс обучения удобно и нужно как ученику, так и учителю. Использование ИКТ на уроках русского языка – это неотъемлемая часть обучения и подготовки к ОГЭ. На просторах Интернета есть большое количество хороших ресурсов, которыми может пользоваться ученик, готовясь к тестовой части ОГЭ. Просмотр видеоуроков, разборов сочинений и изложений также будет отличным инструментом в период подготовки и помощником не только ученику, но и учителю. Работа с презентацией, аудио- и видеоматериалами на уроках – важная часть учебного процесса на данном этапе образования.

4. Технологии интегрированного обучения. Внедрение таких технологий в обучение способствует комплексному изучению предмета, а также осознанию обучающихся непосредственной связи обучения с реальной жизнью. Интеграция имеет следующие виды: проблемный, тематический, межпредметный и т.п.

Использование такой технологии при подготовке к ОГЭ по русскому языку особенно нужно во время работы с устной частью, так как содержание материалов напрямую связано с разными видами искусства и культуры, историей человечества. Также грамотное внедрение интеграции может поспособствовать

развитию мотивации к обучению отдельных учеников, которые заинтересованы другими предметами и сферами обучения. К примеру, учитель может подобрать текст на любую необходимую тему и составить задания типа ОГЭ по этому тексту.

Таким образом, чтобы помочь обучающимся систематизировать все знания, полученные по предмету, усовершенствовать или развить навыки речевой деятельности, педагогу необходимо использовать различные педагогические технологии. Имеющиеся на данном этапе образования педагогические технологии составляют внушительное количество и имеют серьезное теоретическое обоснование, что позволяет без труда внедрять их в образовательный процесс. Большинство педагогических технологий позволяют решить определенное количество образовательных задач, которые относятся к последовательному формированию личности ученика в целом.

Библиографический список

1. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика.* 1994; № 5: 182.
2. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва, 1998.
3. Шаталов В.Ф. *Педагогическая проза*. Архангельск, 1990.
4. Миронова Т.Е. *Коммуникативная технология обучения русскому языку и литературе: формы и методы работы на уроке*, 2015. Available at: https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2015/01/19/kommumkativnaya-tekhnologiya-obucheniya-russkomu-yazyku-i
5. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. *Информатизация образования*: учебник. Москва, 2005.

References

1. Serikov V.V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie. *Pedagogika.* 1994; № 5: 182.
2. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva, 1998.
3. Shatalov V.F. *Pedagogicheskaya proza*. Arhangel'sk, 1990.
4. Mironova T.E. *Kommunikativnaya tehnologiya obucheniya russkomu yazyku i literature: formy i metody raboty na uroke*, 2015. Available at: https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2015/01/19/kommumkativnaya-tekhnologiya-obucheniya-russkomu-yazyku-i
5. Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V. *Informatizaciya obrazovaniya*: uchebnik. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-316-320

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Rybin D.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Barnaul Law Institute MIA RF (Barnaul, Russia), E-mail: pescados@inbox.ru*
***Stepanishev A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute MIA RF (Barnaul, Russia), E-mail: psybgpk@inbox.ru*

EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION AS A BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS. The authors propose an approach to organizing various areas of work in educational institutions of additional education based on experimental activities, which, in their opinion, makes it possible to implement projects and programs based on the real requests of participants and their main consumers. In this context, an empirical study is conducted to study the needs of parents in families raising young disabled people, in psychological and pedagogical support, its results are presented, aimed at considering the social status of such people. As a continuation of the study, the authors suggest carrying out the work to support families based on their requests and a control experiment to identify its effectiveness as a means of confirming the need for experimental work of the school for the implementation of various practices and development programs.

Key words: **experimental work of educational organizations, organization of work on scientific basis, inclusive education, accompanying families.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Д.Н. Рыбин**, канд. психол. наук, доц., ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД РФ», г. Барнаул, E-mail: pescados@inbox.ru*
***А.Г. Степанищев**, канд. пед. наук, доц., ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД РФ», г. Барнаул, E-mail: psybgpk@inbox.ru*

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авторами предложен подход к организации различных направлений работы в образовательных организациях дополнительного образования на основе опытно-экспериментальной деятельности, которая, по их мнению, дает возможность реализовывать проекты и программы на основе реальных запросов участников и их основных потребителей. В этом контексте проведено эмпирическое исследование по изучению потребностей родителей в семьях, воспитывающих молодых инвалидов, в психолого-педагогическом сопровождении, представлены его результаты, направленные на рассмотрение социального статуса таких людей. В качестве продолжения исследования авторы предлагают проведение работы по сопровождению семей на основе их запросов и контрольный эксперимент по выявлению ее эффективности как средства, подтверждающего необходимость опытно-экспериментальной работы школы для реализации различных практик и программ развития.

Ключевые слова: **опытно-экспериментальная работа образовательных организаций, организация работы на научной основе, инклюзивное образование сопровождение семей.**

На современном этапе развития общества и его тенденций в России и за рубежом опытно-экспериментальная работа является обязательным элементом управления развитием образовательного учреждения, обеспечивающим исследовательский характер работы педагогического коллектива по повышению качества образовательной деятельности и внедрению в практику различных наработок. Чаще всего опытно-экспериментальная деятельность понимается теоретиками педагогической науки как создание нового вида педагогической практики, развивающейся на основе научно обоснованных педагогических идей и технологий [1; 2; 3].

По нашему мнению, особенно актуальным является опытно-экспериментальная деятельность, связанная с инклюзивным образованием, которая позволяет внедрять в деятельность школы и центров дополнительного образования научно обоснованные проекты и программы. Опираясь на исследования достаточно большого количества авторов, рекомендующих использовать эмпирические данные для организации более адекватных форм работы [4 – 8], нами проведено изучение педагогических проблем семей, воспитывающих молодых инвалидов, и определить критерии их сопровождения на основе эмпирических данных в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения г. Барнаула. В экспериментальной работе приняли участие 20 семей, воспитывающих молодых инвалидов (по 10 семей в экспериментальной и контрольной группах). Данная работа проводится с целью реализации программ работы с семьей на основе достоверных данных о ее потребностях.

Нами была разработана анкета, направленная на выявление психолого-педагогических проблем семей, воспитывающих молодых инвалидов. Проанализируем полученные результаты анкетирования родителей молодых инвалидов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента.

Так, на вопрос «Стремится ли Ваш взрослый ребенок к контакту?» в экспериментальной группе родители дали следующие ответы: «с взрослыми членами

семьи» (90%); «с братьями и сестрами» (80%); «со сверстниками» (70%); «с чужими лицами» (70%). В контрольной группе были получены аналогичные ответы: «с взрослыми членами семьи» (80%); «с братьями и сестрами» (80%); «со сверстниками» 70%); «с чужими лицами» (60%) (рис. 1).

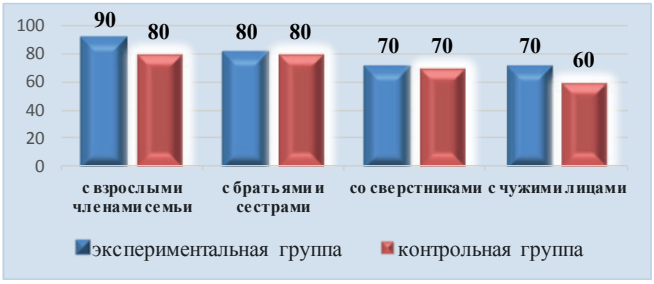


Рис. 1. Ответ на вопрос: «Стремится ли ваш взрослый ребенок к контакту?» на констатирующем этапе (в %)

Согласно полученным данным, молодые инвалиды в обеих группах хорошо идут на контакт, но более предпочитают общение с взрослыми членами семьи.

На вопрос «По Вашему мнению, доброжелательна ли окружающая среда к вашему взрослому ребенку?» родители экспериментальной группы ответили следующим образом: «да» (60%): «нет» (10%); «затрудняюсь ответить» (30%). Родители контрольной группы показали следующие результаты: «да» (60%): «нет» (20%); «затрудняюсь ответить» (20%) (рис. 2).

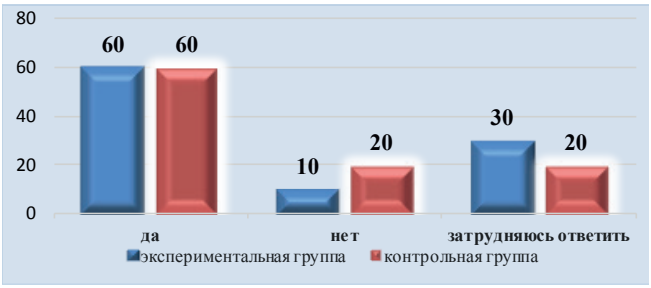


Рис. 2. Ответ на вопрос: «По Вашему мнению, доброжелательна ли окружающая среда к вашему взрослому ребенку?» на констатирующем этапе (в %)

В целом большинство родителей в обеих группах считают, что окружающая среда доброжелательна к их взрослому ребенку.

На вопрос: «Как, по Вашему мнению, относятся здоровые сверстники к вашему сыну (дочери)?» ответы респондентов сложились следующим образом: в экспериментальной группе: «доброжелательно» (60%), «с сочувствием» (10%), «такое же отношение, как и к обычным молодым людям» (10%), «настороженно» (10%), «негативно» (10%). В контрольной группе: «доброжелательно» (50%), «с сочувствием» (20%), «такое же отношение, как и к обычным молодым людям» (10%), «настороженно» (10%), «негативно» (10%) (рис. 3).



Рис. 3. Ответ на вопрос: «Как, по Вашему мнению, относятся здоровые сверстники к вашему сыну (дочери)?» на констатирующем этапе (в %)

Таким образом, по мнению родителей экспериментальной и контрольной групп, здоровые сверстники чаще всего к молодым инвалидам относятся доброжелательно.

На вопрос: «Какие чувства испытываете Вы во время посещения общественных мест со своим сыном (дочерью?)» респонденты в экспериментальной группе указали следующие чувства: «дискомфорт» (30%), «тревога» (0%), «доверие» (10%), «спокойствие» (60%). В контрольной группе: «дискомфорт» (20%), «тревога» (10%), «доверие» (20%), «спокойствие» (50%) (рис. 4).

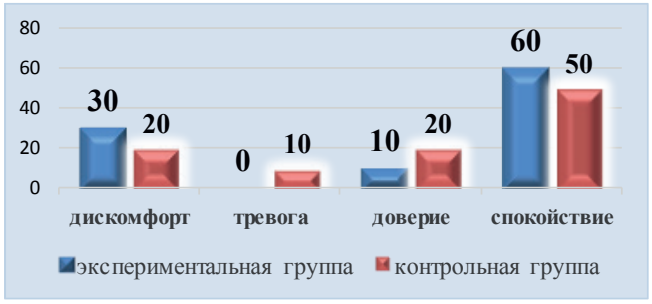


Рис. 4. Ответ на вопрос: «Какие чувства испытываете Вы во время посещения общественных мест со своим сыном (дочерью)?» на констатирующем этапе (в %)

В целом родители молодых инвалидов экспериментальной и контрольной групп во время посещения общественных мест со своим сыном (дочерью) испытывают спокойствие и доверие, и только у двух родителей экспериментальной группы и у трех родителей из семей контрольной группы возникает дискомфорт при посещении с молодыми инвалидами общественных мест.

На вопрос: «Достаточно ли у Вас знаний и условий для организации воспитательно-образовательного процесса в домашних условиях?» респонденты в экспериментальной группе дали следующие ответы: «да» (40%) и «нет» (60%). В контрольной группе: «да» (60%) и «нет» (40%) (рис. 5).

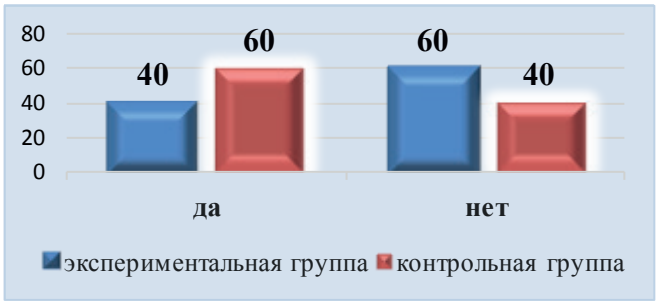


Рис. 5. Ответ на вопрос: «Достаточно ли у Вас знаний и условий для организации воспитательно-образовательного процесса в домашних условиях?» на констатирующем этапе (в %)

На вопрос: «Удовлетворены ли Вы в следующих сферах?» респонденты экспериментальной группы дали следующие ответы: «материальная» (50%), «социальная» (60%), «профессиональная» (20%), «взаимодействие между членами семьи» (70%), «взаимодействие с окружающими» (40%). В контрольной группе были получены аналогичные ответы: «материальная» (50%), «социальная» (70%), «профессиональная» (30%), «взаимодействие между членами семьи» (60%), «взаимодействие с окружающими» (50%) (рис. 6).

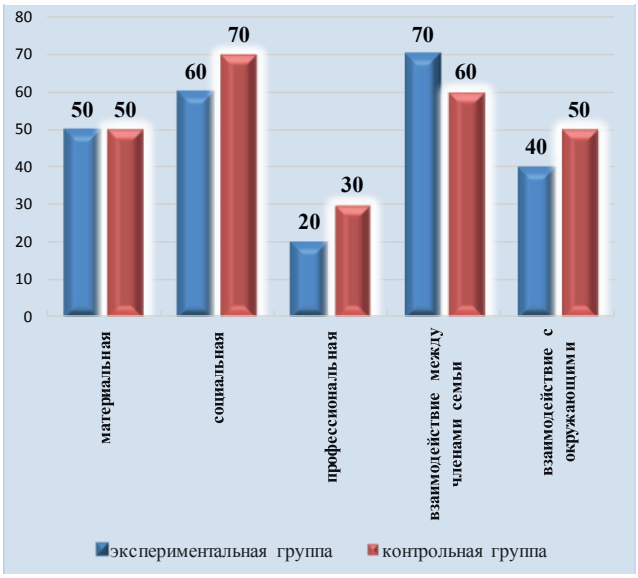


Рис. 6. Ответ на вопрос: «Удовлетворены ли Вы в следующих сферах?» на констатирующем этапе (в %)

Таким образом, родителей обеих групп больше всего устраивают социальная сфера и взаимодействие между членами семьи, по ним они поставили наибольшие баллы, несмотря на то, что болезнь молодого инвалида коренным образом изменяет, а иногда и нарушает не только психологический климат, но и уклад, ход жизни всей семьи. Взаимодействие с окружающими половина родителей оценили как слабое, в связи с дефицитом времени, как правило, контакты с внешним миром максимально сужаются. И самые низкие показатели испытуемые отнесли к профессиональной сфере, так как заболевание молодого инвалида обедняет личную жизнь и профессиональную деятельность родителей (как правило, в большей степени матерей, т.к. распределение обязанностей в большинстве российских семей носит традиционный характер).

При ответе на вопрос: «Удовлетворены ли Вы объемом и качеством оказываемой социально-психологической и психолого-педагогической помощи?» респонденты экспериментальной группы ответили: «да» (80%), «нет» (10%) и «частично» (10%). В контрольной группе ответы расположились также аналогичным образом: «да» (70%), «нет» (10%) и «частично» (20%). Респондента одной из семьи не полностью удовлетворяет объем оказываемой социально-психологической и психолого-педагогической помощи (рис. 7).



Рис. 7. Ответ на вопрос анкеты «Удовлетворены ли Вы объемом и качеством оказываемой социально-психологической и психолого-педагогической помощи?» на констатирующем этапе (в%)

На вопрос: «Есть ли у Вас потребность в получении знаний и навыков по вопросам общения со своим сыном (дочерью)?» респонденты в экспериментальной группе дали следующие ответы: «да» (80%) и «нет» (20%). В контрольной группе: «да» (60%) и «нет» (40%) (рис. 8).

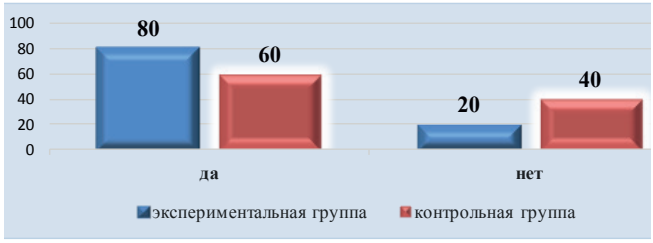


Рис. 8. Ответ на вопрос анкеты «Есть ли у Вас потребность в получении знаний и навыков по вопросам общения со своим сыном (дочерью)?» на констатирующем этапе (в %)

На вопрос: «Нужна ли Вам лично психологическая помощь?» респонденты в экспериментальной группе дали следующие ответы: «да» (70%) и «нет» (30%). В контрольной группе: «да» (40%) и «нет» (60%). По нашему мнению, именно ответ на данный вопрос является одним из наиболее показательным в плане необходимости разработки программы психологического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов. Также признание родителей о том, что им необходима психологическая помощь, которая будет реализована в процессе сопровождения, свидетельствует о высокой готовности к участию в программе и других мероприятиях центра.

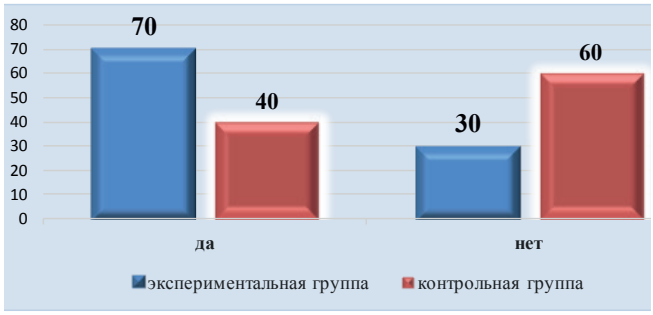


Рис. 9. Ответ на вопрос: «Нужна ли Вам лично психологическая помощь?» на констатирующем этапе (в %)

На вопрос: «Как вы оцениваете свой уровень саморегуляции?» родители экспериментальной группы ответили: высокий (0%), средний (70%), низкий (30%). В контрольной группе родителей молодых инвалидов дали следующие ответы: высокий (0%), средний (60%), низкий (40%). Одна семья (неполная) считает, что с трудом переносит навалившиеся на нее трудности в связи с заболеванием молодого инвалида и уходом за ним (рис. 10).



Рис. 10. Ответ на вопрос анкеты «Как Вы оцениваете свой уровень саморегуляции?» на констатирующем этапе (в %)

На вопрос: «Как Вы оцениваете уровень саморегуляции у своего сына (дочери)?» респонденты как экспериментальной, так и контрольной групп дали следующие ответы: «высокий» (0%), «средний» (10%), «низкий» (90%) (рис. 11).



Рис. 11. Ответ на вопрос: «Как Вы оцениваете уровень саморегуляции у своего сына (дочери)?» на констатирующем этапе (в %)

Большинство родителей молодых инвалидов считают, что им необходима помощь психолога по вопросам саморегуляции. Так, в экспериментальной группе на этот вопрос ответили «да» 70%, а контрольной группе 40%. «Нет» ответили в экспериментальной группе 30%, в контрольной 60%. Эти родители считают, что в данном вопросе справятся сами (рис. 12).

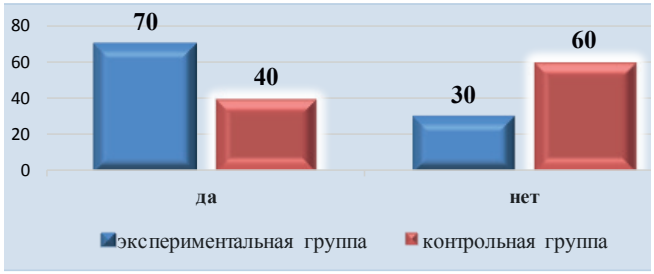


Рис. 12. Ответ на вопрос: «Нужна ли Вам помощь психолога по вопросам саморегуляции?» на констатирующем этапе (в %)

На вопрос «В каком виде Вы лично хотели бы получить психологическую помощь?» родители молодых инвалидов в экспериментальной группе дали следующие ответы: «в центре социального обслуживания» (40%), «на дому» (20%), «в группе родителей, воспитывающих молодых инвалидов, испытывающих аналогичные проблемы» (30%), «другое» (10%). В контрольной группе: «в центре социального обслуживания» (30%), «на дому» (20%), «в группе родителей, воспитывающих молодых инвалидов, испытывающих аналогичные проблемы» (40%), «другое» (10%) (рис. 13).

Таким образом, приоритет получения психологической помощи родители обеих групп оставляют за центром социального обслуживания и группой родителей, воспитывающих молодых инвалидов.

На вопрос «Как Вы считаете, кем Вашему сыну (дочери) должна оказываться помощь в первую очередь?» родители молодых инвалидов экспериментальной группы дали следующие ответы: «медицинским работником» (10%), «специалистом по социальной работе» (10%), «психологом» (20%), «социальным работником» (0%), «в равной степени всеми перечисленными специалистами»

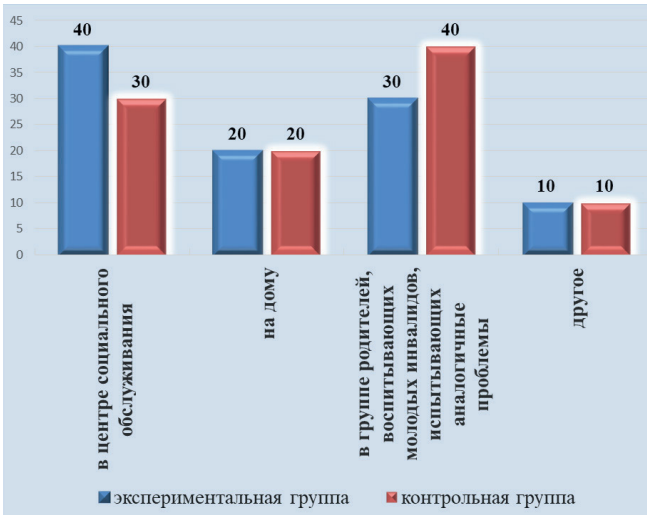


Рис. 13. Ответ на вопрос: «В каком виде Вы лично хотели бы получить психологическую помощь?» на констатирующем этапе (в %)

(60%), «другим специалистом» (0%). Родители молодых инвалидов в контрольной группе дали аналогичные ответы: «медицинским работником» (10%), «специалистом по социальной работе» (10%), «психологом» (30%), «социальным работником» (0%), «в равной степени всеми перечисленными специалистами» (50%), «другим специалистом» (0%) (рис. 14).



Рис. 14. Ответ на вопрос: «Как Вы считаете, вашему сыну (дочери) помощь в первую очередь должна оказываться?» на констатирующем этапе (в %)

На вопрос «Какие особенности характера Вашего(ей) сына(дочери) необходимо учитывать специалистам центра в ходе организации совместной деятельности и общения с ним(ей)?» родители молодых инвалидов экспериментальной группы дали ответы: раздражительность (20%), обидчивость (20%), застенчивость (10%), тревожность (30%), впечатлительность (60%), замкнутость (0%), другое (0%), родители молодых инвалидов в контрольной группе дали ответы: раздражительность (20%), обидчивость (20%), застенчивость (10%), тревожность (20%), впечатлительность (50%), замкнутость (0%), другое (0%) (рис. 15).

На вопрос: «Какую дополнительную информацию Вы хотели бы получить от специалистов учреждения?» были получены следующие ответы: одной семьей, воспитывающей молодого инвалида, в экспериментальной группе был задан вопрос о том, «как научить сына общению?»; многие задавали вопрос о том, «какие занятия принесут наибольшую пользу в развитии молодого инвалида?»; «как развивать у молодого инвалида навыки самообслуживания, включать его в

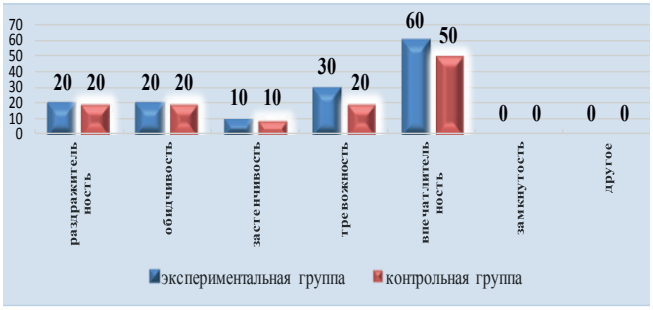


Рис. 15. Ответ на вопрос: «Какие особенности характера Вашего(ей) сына (дочери) необходимо учитывать специалистам центра в ходе организации совместной деятельности и общения с ним (ей)?» на констатирующем этапе (в %)

жизнедеятельность семьи, воспитывать «бытовую самостоятельность» с учетом особенностей психофизического развития?»; также задавались другие вопросы, направленные на возможность психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов.

На вопрос: «Какие из предложенных видов арт-технологий Вы считаете необходимо включить в комплексную программу психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения?» в обеих группах предпочтение было отдано «сказкотерапии»: 60%) в экспериментальной группе и 50% – в контрольной. На втором месте стоит «музыкотерапия» в экспериментальной группе (40%), в контрольной группе (30%). На третьем месте стоит «песочная терапия» в экспериментальной и контрольной группе по 30%, «изотерапия» по 20% в обеих группах. Один родитель из контрольной группы выбрал категорию другие (10%) (рис. 16).



Рис. 16. Ответ на вопрос: «Какие из предложенных видов арт-технологий Вы считаете необходимо включить в комплексную программу психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов?» на констатирующем этапе (в %)

Таким образом, в заключение анализа проведенного анкетирования среди родителей молодых инвалидов отметим, по их мнению, большинство психолого-педагогических проблем возникают в связи со следующими причинами: недостаточностью знаний и условий для организации воспитательно-образовательного процесса в домашних условиях; отсутствием достаточных знаний и навыков в вопросах общения со своим сыном (дочерью); родители, воспитывающие молодых инвалидов, нуждаются в помощи психолога в вопросах саморегуляции; уровень саморегуляции своих детей-инвалидов родители оценивают как низкий.

Продолжением нашего исследования будет проведение работы по сопровождению семей на основе их запросов и контрольный эксперимент по выявлению ее эффективности как средства, подтверждающего необходимость опытно-экспериментальной работы школы для реализации различных практик и программ развития.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного образования.* Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
2. Саранов А.М., Перекрестова Т.С. *Теория и практика становления и развития авторской школы:* учебное пособие. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Сериков В.В. *Развитие личности в образовательном процессе.* Москва: Логос, 2012.
4. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Региональная модель интернатуры профессионального социального образования в контексте инклюзивной социальной политики. *Социальная педагогика.* 2016, № 6: 64 – 71.
5. *Энциклопедия социальных практик.* Москва: Дашков и К', 2015.
6. Кутулуцкая М.В., Губанцева И.В. Формы и методы работы с молодыми инвалидами: (из опыта работы отделения дневного пребывания молодых инвалидов). *Работник социальной службы.* 2012; № 8: 75 – 89.

7. Ричард Ф., Беннетт И. Мониторинг соблюдения прав инвалидов – роль семьи, государственных, электронных медицинских документов, организации объединенных наций и стандартов организации объединенных наций для реабилитации в поддержку граждан, нуждающихся в реабилитации. *Реабилитация – XXI век: традиции и инновации:* сборник статей материалов II Национального конгресса с международным участием. Санкт-Петербург, 2018: 309 – 311.
8. Тарасов Л.В. *Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России*. Москва: РУСАКИ, 2016.

References

1. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya.* Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
2. Saranov A.M., Perekrestova T.S. *Teoriya i praktika stanovleniya i razvitiya avtorskoj shkoly*: uchebnoe posobie. Volgograd: Peremena, 2001.
3. Serikov V.V. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe*. Moskva: Logos, 2012.
4. Furyaeva T.V., Furyaev E.A. Regional'naya model' internatury professional'nogo social'nogo obrazovaniya v kontekste inklyuzivnoj social'noj politiki. *Social'naya pedagogika.* 2016, № 6: 64 – 71.
5. *`Enciklopediya social'nyh praktik*. Moskva: Dashkov i K', 2015.
6. Kutuluckaya M.V., Gubanceva I.V. Formy i metody raboty s molodymi invalidami: (iz opyta raboty otdeleniya dnevnogo prebyvaniya molodyh invalidov). *Rabotnik social'noj sluzhby*. 2012; № 8: 75 – 89.
7. Richard F., Bennett I. Monitoring soblyudeniya prav invalidov – rol' sem'i, gosudarstvennyh, `elektronnyh medicinskih dokumentov, organizacii ob`edinennyh nacij i standartov organizacii ob`edinennyh nacij dlya reabilitacii v podderzhku grazhdan, nuzhdayuschihsya v reabilitacii. *Reabilitaciya – XXI vek: tradicii i innovacii:* sbornik statej materialov II Nacional'nogo kongressa s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2018: 309 – 311.
8. Tarasov L.V. *Sociokul'turnaya animaciya v XXI veke: koncepciya razvitiya social'no-podderzhivayuschih grazhdanskih iniciativ v Rossii*. Moskva: RUSAKI, 2016.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 37.015.3 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-320-322

Melnikova Yu.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*
Bokova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*

INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE SCHOOL: PRACTICAL ASPECTS OF RESOURCES DEVELOPMENT FOR GIFTED CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOLVING LIFE PROBLEMS. The research is funded by RFBR according to the project No. 19-413-220005 and the Ministry of Education and Science of the Altai Territory (project No. H-37). The article examines the authors' approach to the innovative activity of the school in the context of solving the life tasks of development, self-organization and self-realization by gifted children. The levels of joint activity of gifted schoolchildren and adults, the processes taking place during the implementation of the project as a life task are presented. The work studies motivation and initiative of gifted children as participants, support for the creative potential of such students, the basic components of learning required for gifted children involved in innovative projects. The process of self-realization of a gifted child is considered on the basis of the classical provisions of the theory of self-organizing systems. The authors note that inclusion in innovative activities according to the profile of giftedness contributes to the significant development of the schoolchildren self-consciousness and self-awareness.

Key words: **innovative activities of school, gifted children, life tasks, projects, motivation, teaching gifted children.**

***Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru*
***О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕСУРСОВ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-413-220005 и Министерства образования и науки Алтайского края (проект № H-37)

В статье рассматривается авторский подход к инновационной деятельности школы в контексте решения одаренными детьми жизненных задач развития, самоорганизации и самореализации. Представлены уровни совместной деятельности одаренных школьников и взрослых; процессы, протекающие при реализации проекта как жизненной задачи; мотивация и инициатива одаренных детей как участников, поддержка творческого потенциала таких школьников; основные компоненты обучения, необходимые для одаренных детей, участвующих в инновационных проектах; процесс самореализации одаренного ребенка рассмотрен исходя из классических положений теории самоорганизующихся систем. Авторами отмечается, что включение в инновационную деятельность по профилю одаренности способствует значительному развитию самосознания и самоощущения школьника.

Ключевые слова: **инновационная деятельность школы, одаренные дети, жизненные задачи, проекты, мотивация, обучение одаренных детей.**

На жизненном пути человеку необходимо решить ряд жизненных задач. Только тогда происходит его становление и развитие. Они имеют способы решения, которые индивидуальны для каждого человека и могут закрепляться в виде жизненных стратегий и тактик. При этом нет готовой схемы поиска решения какой-либо жизненной задачи. Человек сам должен проанализировать условие задачи и выработать способ её решения. Легкость (трудность) решения жизненной задачи оказывается напрямую зависимой от тех индивидуальных характеристик человека, которые характеризуют его с динамической стороны. Вместе с тем на данном этапе развития образовательной системы существенное значение придается инновационной деятельности школы и включению в нее одаренных школьников, начиная с начального звена обучения, что, по нашему мнению, предполагает необходимость рассмотрения практических аспектов развития ресурсов одаренных детей в контексте повышения их творческого потенциала и возможности участвовать в инновационных процессах.

Участие в различных инновационных развивающих и конкурсных проектах образовательных организаций становится жизненной задачей одаренного школьника тогда, когда он полностью в него включен, является его полноправным участником, и инициатива реализации проекта является его собственной. Решение жизненных задач зачастую происходит тогда, когда одаренные дети предлагают взрослым решение уже существующих научных, общественных и других задач собственным нестандартным способом.

Анализируя современные подходы к организации работы с одаренными детьми в контексте инновационной практики школы, можно выделить следующие возможности совместной деятельности руководителей, работающих с данной категорией детей, и самих школьников. Два уровня ее реализации представлены в табл. 1.

Участие в инновационных или конкурсных проектах школы может являться жизненной задачей, только если это «инициатива молодежи и совместное принятие решений с взрослыми» [1, с. 254]. Все остальные уровни подразумевают лишь привлечение одаренных детей в качестве исполнителей инновационных и иных проектов школы, и не всегда это является проявлением их самостоятельного решения. Рассматривая различные направления работы школы с одаренными школьниками как с ресурсом, мы можем увидеть, что в каждом из них существуют и могут проявляться все уровни включенности детей в деятельность. Рассматривая свое участие в любом проекте как решение собственных жизненных задач, школьник может быть включенным в исполнение события как деятель, актив-

Таблица 1

Уровни совместной деятельности одаренных школьников и взрослых

Уровень инициативы	Инициатива одаренных школьников, совместное принятие решений с взрослыми
	Инициатива взрослых, совместное принятие решений с молодежью
	Инициатива и выполнение силами молодежи
	Информирование и консультации
Уровень информирования	– манипуляция
	– декорация
	– символический

ность которого направлена на созидание и творчество в актуальном для него направлении.

При реализации проекта как жизненной задачи происходят следующие психологические процессы. На первых этапах участия в проекте и планирования очень высока мотивация и инициатива одаренных детей как участников. Они хорошо включаются в работу в интересующей их сфере, предстоящие трудности кажутся им не столь очевидными. Рассматривая проект как определенную жизненную задачу, мы, как руководители, понимаем, что условия его реализации неопределенны, четко не структурированы и могут постоянно меняться и трансформироваться.

Как следствие, при столкновении с трудностями, изменениями мотивации участия в проекте у одаренных детей в силу их специфики снижается, и задача руководителя проекта – найти возможности для их поддержки, сохранения мотивации на должном уровне, т.к. одаренные школьники – это не только ресурс образовательной организации, но и сопричастность к управлению талантами. Одним из основополагающих принципов работы руководителя проекта по поддержанию самоорганизации таких участников является постоянная психологическая и информационная поддержка одаренных детей, в том числе должна быть реальная, чётко достижимая и прописанная цель.

Осознание цели проекта и шагов по ее достижению, собственных ресурсов, необходимых для реализации проекта дает возможность одаренному школьнику вносить максимальный вклад в проект, реально его оценивать и рационально распределять собственные временные и эмоционально-психологические ресурсы. При этом одной из важнейших задач, стоящих перед руководителем проекта, является постоянная поддержка творческого потенциала таких школьников, потому что становление одаренности – процесс достаточно сложный, в первую очередь для самого ребенка. Необходимо понимать следующее: рассматривая проект как жизненную задачу, реализуемую коллективом, в котором есть одаренные школьники, мы видим, что не только внешние условия окружающей среды меняют его, но и школьник своим внутренним миром одаренности может менять суть проекта, оставаясь внутри него.

Таким образом, проект как жизненная задача меняет самого одаренного школьника, влияет на развитие профиля его одаренности, структуру личности, гражданскую позицию и нравственность, внутреннюю психологическую культуру, жизненные ценности, социальные приоритеты. В этой ситуации происходит перестройка всего многомерного мира. Соприкасаясь друг с другом, многомерный мир одаренного ребенка и инновационный проект школы, в котором он развивает одаренность, трансформируют его жизненную задачу, при этом происходит самоорганизация одаренного ребенка как личности и развитие проекта, выход его на новый уровень. Схематично это можно представить в виде рисунка (см. рис. 1).

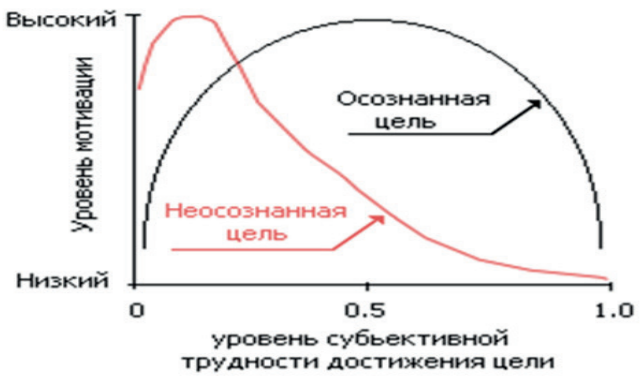


Рис. 1. Зависимость между мотивацией и уровнем трудности достижения цели при разной степени осознанности цели

Участие в инновационном проекте как решение одной из собственных жизненных задач, по нашему мнению, может реализовываться только тогда, когда одаренный школьник приходит к осознанию противоречия между возможностью улучшения своей деятельности и стандартными способами ее выполнения. Не осознав данного противоречия, невозможно изменить поведение и, следовательно, стать личностью, которая реализует себя в процессе инновационной деятельности. Мы полагаем, что самореализация в инновационной деятельности для одаренного школьника, особенно старшего возраста, – это процесс принятия ответственности на себя за решение своих жизненных задач. Однако необходимо обучать их определенным социально-психологическим навыкам.

Рассмотрим основные компоненты обучения, необходимые, по нашему пониманию, в образовательных организациях для одаренных детей, участвующих в инновационных проектах:

1. Восприятие возможностей обучения.

Для успешного освоения навыков необходимо осознавать потребность в них, иметь опыт успешной или неуспешной деятельности, понимать, что такое инновационная деятельность, из каких компонентов она состоит, какие ошибки могут быть допущены при анализе собственного потенциала одаренности, какие требования предъявляет школа к одаренному ребенку или подростку как потенциальному участнику.

2. Использование возможностей обучения.

Одаренный школьник, особенно в старших классах, по нашему пониманию инновационной деятельности, должен уметь видеть весь спектр возможностей, которые доступны в настоящий момент ему, выделять приоритетные направления, на которые надо обращать особое внимание. Также необходимо проанализировать возможные препятствия и защитные барьеры, которые могут помешать при решении жизненных задач и реализации инновационных проектов. В младшем и среднем звене школы с пониманием этих моментов поможет руководитель проекта или психолог.

3. Мотивация к использованию возможностей обучения.

Мы считаем, что у одаренного школьника, участвующего в инновационной деятельности, должна быть четко регламентированная внешняя и внутренняя мотивация к реализации тех или иных проектов. Ответственность за осознание и поддержание мотивации у него на высоком уровне лежит на тьюторе, руководителе, наставнике, т.к. иногда ребенку может не хватить личностных качеств для реализации нужного объема усилий. При этом руководитель должен знать его внутренние потребности, предпочитаемый им стиль деятельности, психологические особенности личности, навыки, которые уже имеются у ребенка или подростка, и те, которые нуждаются в дополнительном развитии и наработке.

По нашему предположению, нуждающемуся в экспериментальной проверке, одним из важных качеств личности человека и особенно одаренного школьника, участвующего в инновационной деятельности для реализации собственных жизненных задач, является активность. Мотивация является одним из предикторов активности, поэтому рассмотрим данный психологический феномен через призму решения жизненных задач.

М.С. Горбулева выделяет следующие аспекты мотивации в волонтерской деятельности, которые мы считаем возможным транслировать и на инновационную деятельность: саморазвития, ценностный, идеологический, материальный, эмоционально-психологический, социальный [2]. При этом психологические аспекты проявления мотивации сопряжены с социальными и внешними аспектами. Таким образом, в общем виде мотивация участия в инновационной работе школы для одаренного школьника является суперпозицией внутренней потребности реализовывать собственный потенциал одаренности и, возможно, вносить свой вклад в то общество, в котором будет жить он сам и его потомки.

Мотивация одаренных школьников начинает формироваться на стадии включения его в проект, далее задача руководителя инновационного проекта должна способствовать тому, чтобы его мотивация оставалось на должном уровне и внешняя мотивация трансформировалась во внутреннюю.

Подлинная инновационная деятельность образовательной организации проектируется и осуществляется только в рамках стимулирования и развития процессов самосознания, самореализации и самоопределения ее участников, в том числе и одаренных школьников. Полагаем, что процесс самореализации одаренного ребенка может быть рассмотрен исходя из классических положений теории самоорганизующихся систем. Исходя из ее положений, мы можем описать данный процесс следующим образом:

1. Самореализация одаренного школьника в инновационных проектах образовательной организации сопровождается упорядочиванием, планированием и структурированием его деятельности.

2. В процессе самореализации происходит накопление информации не только о себе, своих возможностях, способностях, психологических характеристиках, но и о социальных аспектах инновационной деятельности образовательной организации.

3. Далее происходит возникновение новых аспектов личности, позволяющих процессу самореализации как протекать уже более структурированно и самостоятельно без больших усилий со стороны одаренного ребенка, так и быть наиболее эффективным в решении жизненных задач, как в проекте, так и в структурировании будущей жизни взрослого человека.

4. В процессе самореализации и участия в инновационной деятельности происходит усложнение и переход на уровень от внешней детерминации деятельности и становления личности одаренного школьника, а, следовательно, и

мотивации, к внутренней и системной детерминации, позволяющей уже рассматривать собственную деятельность в том или ином проекте как собственную жизненную задачу, о чем мы уже писали ранее.

Движущей силой процесса самореализации одаренного школьника будет являться противоречие между собственными возможностями в организации своей жизни и социальными запросами общества. Для снятия данного противоречия ему самостоятельно или с помощью руководителя необходимо полностью по-иному посмотреть на собственное жизненное пространство, систему жизненных смыслов и ценностей, принять ответственность за собственные внутренние изменения и трансформации на себя и после этого решать жизненные задачи наиболее эффективным и оптимальным способом.

В процессе деятельности по реализации профильного для одаренного инновационного проекта школы под влиянием воздействия внешней среды у ребенка происходит целенаправленный отбор и накопление информации, повышающие уровень его самореализации. На начальных этапах инновационной деятельности самостоятельность одаренного школьника рассматривается как возможность выполнить поставленную перед ним задачу. На более высоких уровнях – это проявление самостоятельности в постановке задач, целей, направлении собственной деятельности, это требует большой внутренней работы, которая предполагает наличие целостного мировоззрения, способности самостоятельно мыслить и критически оценивать ситуацию.

При этом включение в инновационную деятельность по профилю одаренности, по нашему мнению, способствует значительному развитию самосознания и самоощущения школьника. Осознание ценности выполняемой деятельности, ощущение ее социальной значимости приводит к тому, что совместно с этим меняется и его самооценка, которая непосредственно связана с самосознанием и мировоззрением.

Включение в инновационную деятельность школы помогает одаренному ребенку определять собственную стратегию и тактику по решению жизненных задач, выявляет динамику требований и фрагментов деятельности, все это приводит к самоорганизации его деятельности как динамической целостной системы, способной меняться в зависимости от видов проектов и поставленных задач. Способность успешно сочетать разные виды участия в инновационных проектах в процессе обучения, по нашему мнению, есть способность к саморегуляции собственной деятельности и к ее успешной самоорганизации. В случае если такому ребенку не удается оптимально сочетать все виды деятельности и саморегулировать их, то возникают вторичные психические и личностные образования – усталость, скука, чрезмерная перенапряженность, негативные эмоциональные состояния, стресс и т.д. [3].

Завершая, следует отметить, что процесс саморегуляции деятельности будет наиболее эффективен, если одаренный школьник с помощью взрослого научится рассматривать стоящую перед ним задачу как «задачу на смысл», т.е. включенную в систему его собственного мировоззрения, отношения к жизни, его терминальных ценностей и установок [4]. Саморегуляция позволяет произвести оптимизацию возможностей, регуляцию собственных психических состояний в зависимости от собственных жизненных задач и социальных проектов, в которые включен одаренный школьник, развивая инновационный потенциал образовательной организации.

Библиографический список

1. Robins T.G., Roberts R.M., Sarris A. Understanding how personality impacts exhaustion and engagement: the role of job demands, and job and personal resources as mediators. *Australian psychologist.* 2018; T. 53, Vol. 3: 253 – 262.
2. Горбулёва М.С. Добровольчество: генезис и мотивы. *Вестник ТГПУ.* 2015; № 5 (158): 140 – 146.
3. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*. Москва: Издательство Московского университета, 1999.
4. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности.* Москва; Наука, 1981: 3 – 19.

References

1. Robins T.G., Roberts R.M., Sarris A. Understanding how personality impacts exhaustion and engagement: the role of job demands, and job and personal resources as mediators. *Australian psychologist.* 2018; T. 53, Vol. 3: 253 – 262.
2. Gorbuleva M.S. Dobrovol'chestvo: genezis i motivy. *Vestnik TGPU*. 2015; № 5 (158): 140 – 146.
3. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti)*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1999.
4. Ancyferova L.I. K psihologii lichnosti kak razvivayuschejsya sistemy. *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti.* Moskva; Nauka, 1981: 3 – 19.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-322-324

***Kusakina E.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Criminal Law Disciplines of the Faculty of Law, St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service (St. Petersburg, Russia), E-mail: kea.perm@mai.ru*

PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS-CINOLOGISTS AND THE CONDITIONS OF ITS FORMATION. The article discusses one of the urgent problems of professional and personal development – the psychological and pedagogical support for the development of professional competence of dog handlers at the stage of professionalization. Psychological approaches to the concepts of "competence" and "professional completeness" in the national psychological science are analyzed. The author reveals the qualification requirements for the activities of dog handlers and the specific features of their professional activities. With the help of content analysis of scientific and information sources dedicated to the peculiarities of the dog service, the main components of the professional competence of dog handlers have been determined. On the basis of the Federal State Educational Institution of Higher Education of the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, in the context of the implementation of an additional educational program for advanced training of the heads of the departments of canine services of the Federal Penitentiary Service and the GUFSIN of Russia, an empirical study was conducted, in which 250 people participated. For each criterion of professional competence, a psychological toolkit was selected. As a result of psychological research, it is possible to determine the severity of each criterion. The motivational-target component was formed in 50% of respondents, affective – 61%, axiological – 51%, conative – 45% and reflexive 42%. The results obtained indicate the need to include a system of psychological and pedagogical support for the formation of professional competence of dog handlers in the educational program for advanced training of dog handlers. The publication considers the educational project "Development of the professional competence of dog handlers", which enables to make changes in the substantive aspects of the professional competence of dog handlers.

Key words: **professional competence, specialist cynologist, psychological and pedagogical support, educational project, axiological criterion, affective criterion, conative criterion, motivational-target criterion.**

***Е.А. Кусакина**, канд. психол. наук, доц., ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний» г. Санкт-Петербург, E-mail: kea.perm@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ-КИНОЛОГОВ И УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем профессионально личностного становления – психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности специалистов-кинологов на этапе профессионализации. Анализируются психологические подходы к понятиям «компетентность» и «профессиональная комплектность» в отечественной психологической науке. Автор раскрывает квалификационные требования к деятельности специалистов-кинологов и специфические особенности их профессиональной деятельности. С помощью контент-анализа научных и информационных источников, посвященных особенностям кинологической службы, определены основные компоненты профессиональной компетентности специалистов-кинологов. На базе ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России» в условиях реализации дополнительной образовательной программы повышения квалификации начальников отделений кинологических служб УФСИ И ГУФСИН России было проведено эмпирическое исследование, в котором уча-

ствовало 250 человек. По каждому критерию профессиональной компетентности был подобран психологический инструментарий. В результате психологического исследования удалось определить степень выраженности каждого критерия. Мотивационно-целевой компонент сформирован у 50% респондентов, аффективный – 61%, аксиологический – 51%, конативный – 45% и рефлексивный 42%. Полученные результаты констатируют необходимость включения в образовательную программу повышения квалификации кинологов систему психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной компетентности кинологов. В публикации рассматривается образовательный проект «Формирование профессиональной компетентности специалистов-кинологов», позволяющий внести изменения в содержательные аспекты профессиональной компетентности специалистов-кинологов.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, специалист-кинолог, психолого-педагогическое сопровождение, образовательный проект, аксиологический критерий, аффективный критерий, конативный критерий, мотивационно-целевой критерий**.

Процесс профессионального сопровождения охватывает не только начальные, но и поздние этапы профессионализации. Психологическое сопровождение должно строиться с учетом потребности обучаемого в самоопределении и саморазвитии. Обязательным условием профессионального становления специалистов является учет закономерностей развития личности при организации психологической поддержки на этапе активной профессиональной деятельности. Наравне с развитием аксиологической направленности, эмоционально-волевой сферы, самостоятельности, автономности и уверенности в себе приоритетной задачей должно стать развитие профессиональной компетентности специалистов-кинологов. Для определения направлений психолого-педагогического сопровождения возникает обоснованная необходимость остановиться на анализе понятия «профессиональная компетентность» и рассмотреть особенности профессиональной деятельности кинологических подразделений ФСИН России.

Феномен «компетентность» понимается в соответствующих источниках как способность добиваться, соответствовать требованиям [1], как перечень направлений, в которых происходит понимание и осознание [2, с. 85]. Отечественные исследования подтверждают тот факт, что компетентность – это продукт обучения, результат саморазвития личности [3]. По мнению М.А. Чошанова, компетентность – это не только наличие знаний, но и стремление к их использованию в условиях профессии, критичность и гибкость мысли, позволяющая легко ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях [4]. Дж. Равен вкладывает в понятие «компетентность» способность человека выполнять конкретные виды деятельности в конкретной предметной деятельности [5]. Профессиональная компетентность в исследованиях А.К. Марковой [6, с. 3] понимается как совокупность теоретической и практической готовности к выполнению профессиональных задач.

Процесс формирования профессиональной компетентности, по мнению ряда исследований [1; 5– 18], нуждается в создании специальных условий и системы психолого-педагогического влияния.

Система профессионального образования сегодня позволяет в полной мере реализовывать компетентностный подход, продуктом которого является профессиональная компетентность специалиста. Анализ теоретических подходов свидетельствует о том, что профессиональная компетентность является интегральным качеством личности специалиста, которая позволяет решать поставленные задачи, возникающие проблемы и сложности в профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта.

Как известно, для понимания сущности профессиональной компетентности личности специалиста конкретной профессиональной сферы необходимы квалификационные требования, на основе которых строится эталонная модель-профессиограмма. В рамках обозначенной нами тематики психологическое сопровождение развития профессиональной компетенции специалистов-кинологов невозможно без подробно раскрытого характера и особенностей профессиональной деятельности кинологов, а также требований, которые к ним предъявляются.

Сфера профессиональной деятельности специалистов-кинологов требует как фундаментальную, так и специальную подготовку в:

– разработке рациональных условий содержания, кормления и выращивания собак;

– оценке функционального состояния органов и систем у собак;

– дрессировке собак по общему и специальным курсам служебного собаководства.

При выполнении своих профессиональных обязанностей сотрудник кинологической службы руководствуется должностными обязанностями, нормативно-правовыми актами, а также нравственными нормами и требованиями профессиональной этики. Кроме этого, специалистов данной профессиональной сферы отличает высокий уровень самоорганизации и самоуправления. Уровень профессионального мастерства кинолога и результативность выполнения задач в области служебной кинологии зависит от слаженности кинологического расчета – специалиста-кинолога и его инструментария – служебной собаки. При этом необходимо понимать, что решающая роль отводится сотруднику. Качество подготовки собаки и уровень эффективности ее использования напрямую отражает квалификацию специалиста-кинолога. Подводя итог краткому анализу особенностей и требований, предъявляемых к специалистам-кинологам, необходимо отметить, что данная сфера профтруда относится к таким типам профессий, как «человек – природа», «человек – человек» и «человек – знаковая система», что вполне обосновано актуализирует развитие профессиональной компетенции. Система психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетенции специалистов-кинологов может быть реализована при наличии определённых критериев. Анализ соответствующей литературы, научных исследований и контент-анализ квалификационных требований к специалистам-кинологам позволил выделить следующие компоненты: мотивационно-целевой, аффективный, аксиологический, конативный и рефлексивный.

Для изучения сформированности обозначенных выше компонентов профессиональной компетентности у специалистов-кинологов ФСИН России в Пермском институте ФСИН России было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 250 сотрудников кинологических служб ГУФСИН и УФСИН России. Из числа опытных сотрудников (начальники кинологических служб) была сформирована группа экспертов (фокус-группа). По результатам фокусированного интервью было определено содержание каждого компонента профессиональной компетентности специалистов-кинологов, что в последующем позволило подобрать необходимый психологический инструментарий для определения выраженности этих компонентов у респондентов. Остановимся на полученных результатах. Так, мотивационно-целевой компонент профессиональной компетентности у сотрудников проявляется в понимании сущности и значимости кинологической службы на современном этапе функционирования уголовно-исполнительной системы. Специалист-кинолог проявляет устойчивый интерес к различным аспектам кинологической службы, осуществляет поиск решения всевозможных проблем. При работе в команде он способен брать на себя ответственность за ее членов (починенных). Эмоционально-оценочное отношение к профессиональной деятельности представляет собой аффективный компонент. Аксиологический компонент реализуется в осознании социальной значимости кинологической службы в структуре правоохранительных органов. Конативный компонент выражается в способности организовывать свою деятельность, попытке активизировать собственные желания на выполнение сложных задач, стремление в самореализации через поиск новых форм и методов развития себя как профессионала. Анализ своей профессиональной деятельности с точки зрения ее эффективности и полезности в решении общих профессиональных задач, самоанализ личных достижений с последующей критической оценкой достоинств и недостатков определяют рефлексивный компонент. По каждому из компонентов профессиональной компетентности, как отмечено выше, был подобран пакет психологических методик. Остановимся на кратком их описании и результатах применения. С целью изучения уровня выраженности мотивационно-целевого компонента профессиональной компетентности специалистов-кинологов нами были использованы: тест «Мотивация достижения к успеху» и «Мотивация избегания неудач» (Т. Элерс) и др. Анализ полученных результатов наглядно демонстрирует, что для 50% испытуемых понятна сущность кинологической службы, знакомы ее содержательные аспекты. Однако при этом они не стремятся к самостоятельному поиску эффективных средств и методов, позволяющих на высоком уровне выполнять поставленные задачи и способствовать совершенствованию кинологической службы. Кроме этого, уходят от персональной ответственности в случае невыполнения указаний и уклоняются от ответственности за работу членов команды. Незначительная часть (10%) специалистов-кинологов имеют высокий уровень мотивационно-целевого компонента, что свидетельствует о понимании сущности, значимости и престижности кинологической службы.

С целью определения особенностей аффективного компонента профессиональной компетентности специалиста-кинолога были использованы такие методики, как «Уровень эмоционального выгорания (В.В. Бойко) и опросник эмоциональной направленности Б.И. Додонова. В результате обработки полученных данных было установлено, что 61% респондентов не удовлетворены собой, испытывают эмоциональное истощение, в некоторых ситуациях проявляют неадекватное реагирование. В профессиональной деятельности не получают эмоционального отклика от выполнения обязанностей и удовлетворения от работы.

Аксиологический компонент профессиональной компетентности был выявлен в результате использования методики определения ценностных ориентаций М. Рокича, опросника терминальных ценностей (И.Г. Сенина). Ценностные ориентации личности определяют ее содержательную сторону и проявляются в отношении человека к окружающей действительности, профессиональной, семейной, сфере увлечений и др. Резюмируя полученные результаты, необходимо отметить, что 51% сотрудников-кинологов не выделяют профессию как социально и личностно значимую сферу.

Для определения уровня сформированности конативного компонента изучаемого феномена нами был определен психодиагностический пакет методик: «Тест на ассертивность» и анкеты на определение уровня самостоятельности в авторской модификации. В ходе тестирования нами было выявлено, что для

45% участвующих в тестировании указали на организованность как недоминирующее качество при выполнении профессиональных обязанностей. Отмечается склонность к ассертивному поведению, стремление добиваться цели, манипулируя другими. У сотрудников недостаточно развито чувство ответственности, решительности и уверенности в себе, что зачастую приводит к росту социальной пассивности и приспособленчеству.

Рефлексивный компонент, как мы уже отмечали ранее, необходим для критического анализа собственного профессионального опыта. С целью определения этой способности нами была использована методика определения уровня рефлексии (О.С. Анисимов). В результате выяснено, что около 42% респондентов не владеют навыками самостоятельно анализировать достоинства и недостатки результатов выполнения профессиональных обязанностей. Возникают сложности в соотношении себя и избранной профессии с точки зрения соответствия квалификационным требованиям. Большинство респондентов самостоятельно анализируют, осознают и корректируют результаты своей деятельности. Сознательно опираются на свои «сильные и слабые» стороны в достижении профессиональных целей.

Анализируя полученные результаты по изучению каждого компонента профессиональной компетентности специалистов-кинологов, можно говорить о ее недостаточном уровне для профессионализации личности. В связи с этим, опираясь на личностно ориентированную парадигму, утвердившуюся в современной системе профессионального образования, можно утверждать о том, что психолого-педагогическое сопровождение специалистов на стадии профессионализации будет являться оптимальным условием развития профессиональной компетенции специалистов-кинологов.

Курсы повышения квалификации для специалистов-кинологов уголовно-исполнительной системы, организованные в системе ведомственного образования (на базе ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России») позволяют субъектам учебно-воспитательного процесса организовать психолого-педагогическое сопровождение с учетом принципов личностно ориентированного подхода и андрогогики. Образовательный проект «Формирование профессиональной компетентности специалистов-кинологов» экспериментально апробирован в диссертационном исследовании П.С. Осипова, и может быть использован как одна из форм психолого-педагогического сопровождения [17]. Особое внимание уделяется нетрадиционным формам обучения и саморазвития. Идея взаимодействия руководителя и слушателей заключалась в поддержании интереса к процессу освоения не только теоретических знаний, но и овладении практическими элементами профессиональной деятельности, которые зачастую на практике вызывают сложности и непонимание.

Серия тренинговых упражнений направлена на развитие групповой рефлексии, построения образа партнера и способности выстраивать с ним процесс взаимодействия. Неотъемлемой частью реализации программы является оценка сформированности профессиональной компетентности специалиста-кинолога перед ее реализацией и динамики развития всех компонентов по ее завершении. Кроме этого, во всех психологических технологиях применялись педагогические методы, ведущим из которых являлся метод убеждения в различной его модификации. Актуальными и эффективными для решения текущих задач семинаров, тренингов, упражнений явились такие приемы, как аргументация, видеоряд, моделирование. В индивидуальной работе нашли свое применение беседа, анализ самохарактеристика, ранжирование и др.

В целом, анализируя эффективность психолого-педагогического сопровождения на этапе профессионализации в условиях повышения квалификации, можно говорить о том, что происходят существенные изменения в содержательных аспектах профессиональной компетентности специалистов-кинологов. Устраняется рассогласованность между квалификационными требованиями (профессиограмма) и индивидуально-психологическим потенциалом личности сотрудника. В процессе психолого-педагогического сопровождения возможно устранение «карьерных тупиков», кризисов, которые не позволяют выстраивать стратегию дальнейшего карьерного роста. Кроме этого, изучение и оценка профессионального потенциала личности сотрудника позволяет уточнить критерии профессиональной компетентности. Конечным и ключевым показателем эффективности психолого-педагогического сопровождения является установление требуемого уровня профессиональной компетентности специалиста-кинолога для должного карьерного становления.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. Гуманитарная культура специалиста. *Магистр*. № 1; 16 – 25.
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Около 57 000 слов. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Русский язык, 1981.
3. Никандров Н.Д. *Менеджмент, маркетинг и экономика образования*. Москва, 2004.
4. Чошанов М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения*. Москва: Народное образование, 1996.
5. Равен Дж. *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*. Перевод с английского. Москва: «Когито-Центр», 1999.
6. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
7. Варданян Ю.В. *Развитие студента как субъекта профессионально-педагогической компетентности в процессе изучения психологии:* монография. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2010.
8. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2015.
9. Исаев И.Ф. *Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования*: коллективная монография. Под редакцией И.Ф. Исаева. Белгород: СОФ БелГУ.
10. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика, 1990.
11. Кузьмина Н.В. *Предмет акмеологии*. Санкт-Петербург, 1995.
12. Муцынов С.С. *Педагогическая культура офицера*. Москва, 2012.
13. Никандров Н.Д. *Менеджмент, маркетинг и экономика образования*. Москва, 2004.
14. Подчалимова Г.Н., Худин А.Н., Шамова Т.И. *Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода:* учебно-методическое пособие. Москва, 2016.
15. Новиков А.Н. *Методология образования*. Москва: «Эгвес», 2006.
16. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; № 10: 8 – 14.
17. Осипов П.С. *Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития профессиональной компетентности специалистов-кинологов*. Автореферат … диссертации … кандидата педагогических наук. Москва: 2013.
18. Шамова Т.И. *Проблема активизации учения школьников*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.

References

1. Slastenin V.A. Gumanitarnaya kul'tura specialista. *Magistr*. № 1; 16 – 25.
2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Okolo 57 000 slov. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
3. Nikandrov N.D. *Menedzhment, marketing i `ekonomika obrazovaniya*. Moskva, 2004.
4. Choshanov M.A. *Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1996.
5. Raven Dzh. *Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy*. Perevod s anglijskogo. Moskva: «Kogito-Centr», 1999.
6. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
7. Vardanyan Yu.V. *Razvitie studenta kak sub`ekta professional'no-pedagogicheskoj kompetentnosti v processe izucheniya psihologii*: monografiya. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2010.
8. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2015.
9. Isaev I.F. *Stanovlenie i razvitie professional'no-pedagogicheskoj kul'tury v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Pod redakciej I.F. Isaeva. Belgorod: SOF BelGU.
10. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. *Pedagogicheskoe tvorchestvo*. Moskva: Pedagogika, 1990.
11. Kuz'mina N.V. *Predmet akmeologii*. Sankt-Peterburg, 1995.
12. Mucynov S.S. *Pedagogicheskaya kul'tura oficera*. Moskva, 2012.
13. Nikandrov N.D. *Menedzhment, marketing i `ekonomika obrazovaniya*. Moskva, 2004.
14. Podchalimova G.N., Hudin A.N., Shamova T.I. *Upravlenie profil'nym obucheniem na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2016.
15. Novikov A.N. *Metodologiya obrazovaniya*. Moskva: «`Egves», 2006.
16. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; № 10: 8 – 14.
17. Osipov P.S. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa razvitiya professional'noj kompetentnosti specialistov-kinologov*. Avtoreferat … dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: 2013.
18. Shamova T.I. *Problema aktivizacii ucheniya shkol'nikov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 373.24 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-325-327

***Kushnerova D.P.**, senior teacher, South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: grustik2007@mail.ru*

MONITORING THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN. The article shows results of research on the use of information and communication technologies as a means of activating the cognitive activity of older preschool children. The main objective of the experimental work is to test the effectiveness of the use of information and communication technologies as a means of activating the cognitive activity of older preschool children. The program of experimental work consists of the following stages: ascertaining, forming and final. The results of the experimental work showed that the implementation of the methodology for using information and communication technologies as a means of activating the cognitive activity of older preschool children against the background of the identified pedagogical conditions favors the positive dynamics of the level of formation of the activation of cognitive activity of older preschool children using information and communication technologies.

Key words: **information and communication technologies, experimental work, pedagogical conditions.**

***Д.П. Кушнерова,** ст. преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: grustik2007@mail.ru*

МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье показаны результаты исследования по применению информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Главной целью экспериментальной работы стала проверка эффективности применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Программа экспериментальной работы состояла из следующих этапов: констатирующего, формирующего и итогового. Результаты экспериментальной работы показали, что реализация методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на фоне выявленных педагогических условий благоприятствует положительной динамике уровня сформированности активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, экспериментальная работа, педагогические условия.**

В настоящее время уже невозможно себе представить развитие современного общества без информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые логий тесно вплелись в нашу жизнь. Активное внедрение этих технологий в дошкольное образование является важным фактором, отвечающей требованиям информационного общества. Процесс ИКТ определен социальными потребностями в улучшении воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста, условиями современного общества.

Развернутый анализ особенностей и возможностей применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и активизация познавательной деятельности детей представлен в работах А.М. Вербенца, С.Л. Новоселовой, И.В. Роберта, С.В. Панюковой, А.А. Кузнецова, А.Ю. Кравцовой, Д.Б. Богоявленской, Е.И. Машбица, И.С. Белавина, Е.В. Зворыгина, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др. [1].

Целью нашего исследования являлась разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. А основной задачей было выявление педагогических условий успешной реализации информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста и ее экспериментальная проверка.

Для оценки эффективности применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста была проведена экспериментальная работа, в ходе которой мы апробировали разработанный комплекс педагогических условий: а) применение развивающих и обучающих компьютерных игр в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста; б) внедрение мультимейдийных презентаций по обучающим модулям для повышения мотивации детей; в) использования интерактивного оборудования для развития социализации, коммуникативных навыков и познавательного интереса [2].

Программа экспериментальной работы состояла из следующих этапов:

– установление исходного уровня сформированности познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ (констатирующий этап);

– реализация методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции информационного, аксиологического и герменевтического подходов (констатирующий этап);

– отслеживание уровня сформированности активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ после проведения формирующего этапа экспериментальной работы (формирующий этап);

– оценка экспериментальной работы по внедрению методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста и педагогических условий ее реализации (итоговый этап).

Названные положения проверялись в ходе экспериментальной работы, которая проводилась с 2017 по 2019 гг. Она осуществлялась в ДОО, не нарушая хода образовательного процесса. В работе участвовали дети старшего дошкольного возраста одной параллели. В общей сложности в экспериментальной работе участвовало 238 детей дошкольного возраста. Экспериментальная работа велась непосредственно воспитателями дошкольной организации.

На констатирующем этапе для определения уровня сформированности активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ и для оценки сформированности мотивационно-личностного, когнитивно-информационного и технологического критериев [2] в качестве основных методов исследования были выбраны индивидуальная беседа с ребенком, наблюдение за детьми во время занятий и в процессе самостоятельной деятельности, беседа с педагогом, анкетирование родителей, проблемные ситуации [3].

В результате исследования из 238 детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе было отобрано 132 ребенка.

Проводилась экспериментальная работа в 4-х группах: КГ, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3. В контрольной группе (КГ) занятия осуществлялись без учета разработанных педагогических условий, но с использованием методики применения информационно-коммуникационных технологий. В группе ЭГ-1 рассматривалось лишь первое педагогическое условие, в группе ЭГ-2 – первое и второе педагогические условия, а в третье группе ЭГ-3 учитывался весь комплекс педагогических условий.

Результаты исследования на констатирующем этапе показали, что доминируют средний и допустимый уровни сформированности активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ и практически отсутствует высокий.

При этом средний уровень приближается к допустимому за счет выраженности мотивационно-личностного критерия. Дети старшего дошкольного возраста проявляют интерес к средствам ИКТ, понятиям из области информатизации, но не обладают достаточными знаниями для качественного применения средств ИКТ в познавательной деятельности.

Результаты всех четырех экспериментальных групп по каждому уровню сформированности активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ приблизительно одинаковые: в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, КГ наибольший процент детей находится на допустимом (49 – 52% детей) и среднем уровнях (42 – 46% детей), остальные – на высоком (5 – 7% детей).

В процессе формирующего этапа экспериментальной работы планировалось проверить эффективность реализации разработанной методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста [4] исходя из выявленных и научно обоснованных педагогических условий.

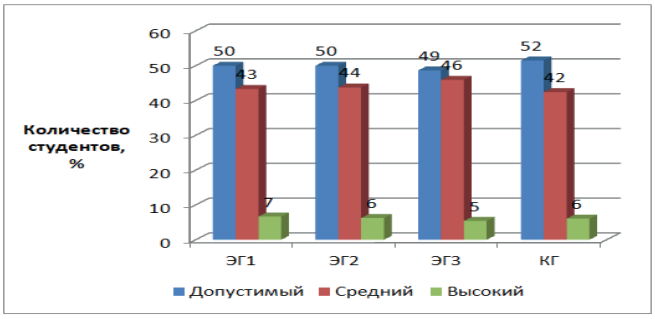


Рис. 1. Распределение по уровням сформированности активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ на нулевом срезе

Определение уровня сформированности активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ на промежуточном и итоговых срезах проводилось на базе той же диагностики, что и на нулевом срезе констатирующего этапа.

Данная диагностика осуществлялась методами наблюдения, анкетирования, методикой незаконченного предложения, экспертного оценивания.

Итоги промежуточного среза указывают на положительные изменения в уровне сформированности активизации познавательной деятельности у детей с помощью ИКТ в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, в которых на фоне выявленных педагогических условий реализовывалась методика.

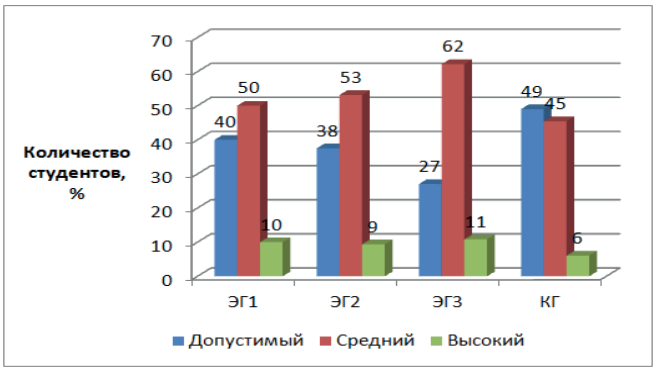


Рис. 2. Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ в экспериментальных группах на формирующем этапе (промежуточный срез)

В результате число детей старшего дошкольного возраста в экспериментальных группах с допустимым уровнем сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ снизилось в среднем на 10 – 12%, т. е. произошло перераспределение детей с допустимого уровня на средний и со среднего уровня на высокий. При этом в группе КГ не произошло значительных изменений, поскольку в КГ на промежуточном срезе не было внедрения педагогических условий. Стоит подчеркнуть позитивную динамику в переходе детей со среднего уровня сформированности активизации познавательной деятельности на высокий: в ЭГ-1 и ЭГ-2, ЭГ-3 количество человек с высоким уровнем сформированности активизации познавательной деятельности увеличилось до 3 – 4%.

На протяжении первого этапа реализации разработанной методики на фоне выявленных педагогических условий повышение уровня сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе было незначительным.

Невзирая на активное перераспределение детей с допустимого уровня сформированности активизации познавательной деятельности на средний, высокие результаты в ее сформированности, показали единицы (не более 8% в экспериментальных группах). Это можно объяснить тем, что большинство детей с затруднениями осваивали понятия в области информатизации, старались сделать задание быстрее, не вникая в суть.

Результаты, полученные с использованием различных методов исследования познавательного интереса ребенка к источникам, средствам и методам получения информации, показывают, что познавательный интерес многих детей главным образом проявляется новым впечатлением и любопытством к информации, неосознаванием важности содержания информации, отсутствием устойчивой мотивации к самостоятельному поиску и осмыслению информации.

Однако необходимо заметить, что некоторые дети показали заинтересованность к предложенным задачам. Они с радостью приступали к работе по их решению.

Как показывает анализ результатов промежуточного среза, дети первой, второй и третьей экспериментальных групп постепенно стали проявлять желание осваивать понятия из области ИКТ, стремление к использованию информационно-коммуникационные технологий в познавательной деятельности, самостоятельно создавать простые художественные образы средствами компьютерной графики.

В то же время результаты промежуточного среза показали, что дети стали проявлять больше любопытства к некоторым видам наглядной информации, отбирать важную информацию, классифицировать, анализировать данные, сравнивать различные понятия, делать выводы. Могут выполнять элементарные операции по классификации, сравнению и обобщению объектов.

Итоги промежуточного среза позволяют сделать вывод о том, что детей, у которых уровень сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ изменился в положительную сторону, больше всего в ЭГ-3, т.к. в этой группе реализация методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на фоне всех педагогических условий.

После окончания формирующего этапа экспериментальной работы проведен итоговый срез по определению уровня сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ.

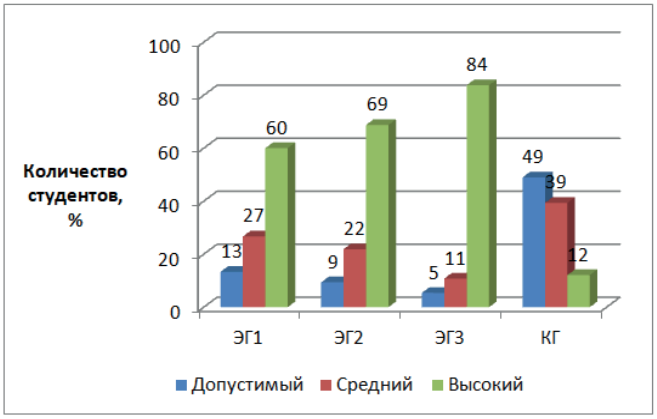


Рис. 3. Распределение по уровням сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ на итоговом срезе

По результатам итогового среза в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 положительные изменения происходят по всем критериям сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ.

ЭГ-1

Уровень	Нулевой срез		Итоговый срез	
	кол-во	%	кол-во	%
Допустимый	15	50	4	13
Средний	13	43	8	27
Высокий	2	7	18	60
Всего	30		30	

ЭГ-2

Уровень	Нулевой срез		Итоговый срез	
	кол-во	%	кол-во	%
Допустимый	16	50	3	9
Средний	14	44	7	22
Высокий	2	6	22	69
Всего	32		32	

ЭГ-3

Уровень	Нулевой срез		Итоговый срез	
	кол-во	%	кол-во	%
Допустимый	18	49	2	5
Средний	17	46	4	11
Высокий	2	5	31	84
Всего	37		37	

КГ

Уровень	Нулевой срез		Итоговый срез	
	кол-во	%	кол-во	%
Допустимый	17	52	16	49
Средний	14	42	13	39
Высокий	2	6	4	12
Всего	33		33	

Рис. 4. Динамика результатов процесса применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по применению информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности число детей, имеющих допустимый уровень, уменьшилось в ЭГ-1 на 37%, в ЭГ-2 на 41%, в ЭГ-3 на 44%, в КГ на 3%.

На среднем уровне число детей снизилось в ЭГ-1 на 16%, ЭГ-2 на 22%, в ЭГ-3 на 35%, КГ на 3%. Следует иметь в виду, что отрицательный прирост по данному показателю в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 вытекает из-за перераспределения в этих группах значительного количества детей на высокий уровень, это подтверждают следующие количественные данные: в ЭГ-1 их число увеличилось на 53%, в ЭГ-2 – на 63%, в ЭГ-3 – на 79%, в КГ – на 6%.

В группе ЭГ-3, где введены все условия разработанной методики, требующие включения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, динамика отражена больше всего.

Дети в группе КГ, где условия не были реализованы, достигли самых низких результатов. При этом следует отметить, что в этой группе появилось 4 ребенка, демонстрирующих активизацию познавательной деятельности на высоком уровне. Это объясняем тем, что дети КГ стихийно, но изучали область информатизации (на занятии демонстрация материала показана при помощи интерактивной доски и проектора, дома большинство детей пользовались компьютером или ноутбуком и т. д.).

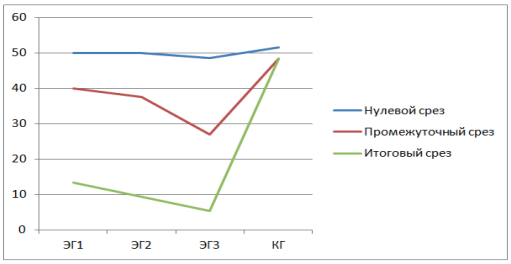


Рис. 5. Динамика результатов экспериментальных групп сформированности активизации познавательной деятельности на допустимом уровне

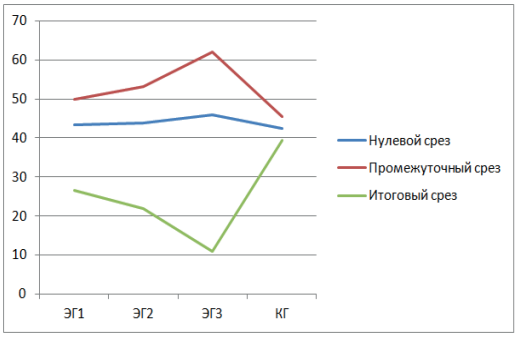


Рис. 6. Динамика результатов экспериментальных групп сформированности активизации познавательной деятельности на среднем уровне

На допустимом уровне происходило уменьшение количества детей во всех экспериментальных группах, но с разной интенсивностью: интенсивней всего оно шло в ЭГ-3, медленнее – в КГ, это свидетельствует о важности внедрения разработанной методики и её реализации на фоне всех педагогических условий (рис. 6).

На среднем уровне сформированности активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ в процессе экспериментальной работы сначала росло число детей в каждой группе, а затем уменьшилось. Это получилось за счет перераспределения их на высокий уровень. В то же время в группе КГ отмечается незначительная динамика, т.к. в этой экспериментальной группе педагогические условия не внедрялись.

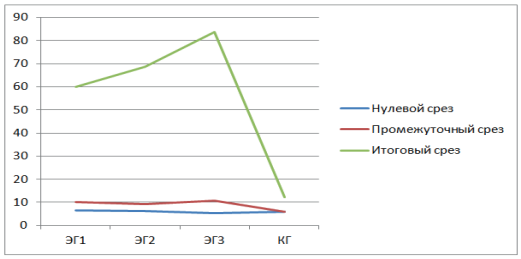


Рис. 7. Динамика результатов экспериментальных групп сформированности активизации познавательной деятельности на высоком уровне

Самая яркая динамика прослеживается при применении информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на высоком уровне: резко повышается количество детей с данным уровнем сформированности активизации познавательной деятельности к концу экспериментальной работы в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3. Это объясняется тем, что стали образовываться знания и умения из области информатизации, дети начали охотно использовать ИКТ в познавательной деятельности.

Следовательно, по результатам трех срезов сравнительного анализа можно говорить о положительных результатах и об эффективности проводимого исследования.

Данные, приобретенные в ходе экспериментальной работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики [5] с целью проверки исследования.

Анализ данных дает возможность сделать заключение о положительных итогах реализованного процесса активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ. Следовательно, в ходе экспериментальной работы определено, что реализация методики на фоне выявленных педагогических условий содействует положительной динамике уровня сформированности активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ. Основываясь на сравнении анализа нулевого, промежуточного и итогового срезов, установлено, что больших результатов по описанным критериям показали дети третьей экспериментальной группы, где занятия проходили на фоне всех выявленных педагогических условий. С помощью методов математической статистики доказана объективность и достоверность полученных результатов. Исследование подтвердило, что выявленные педагогические условия способствуют достижению положительных изменений, поэтому цель исследования была достигнута.

Библиографический список

1. Никитина Е.Ю., Химичева Д.П. Теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018; № 7: 126 – 137.
2. Никитина Е.Ю., Кушнерова Д.П. *Педагогические условия применения информационно-коммуникационных технологий в дошкольной образовательной организации*: учебно-методическое пособие. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020.
3. Кушнерова Д.П. Методика применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4: 48 – 50.
4. Кушнерова Д.П. Теоретико-методическая основа применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6: 136 – 138.
5. *Милютина А.А. Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск, 2017.

References

1. Nikitina E.Yu., Himicheva D.P. Teoreticheskie aspekty problemy primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 7: 126 – 137.
2. Nikitina E.Yu., Kushnerova D.P. *Pedagogicheskie usloviya primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2020.
3. Kushnerova D.P. Metodika primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4: 48 – 50.
4. Kushnerova D.P. Teoretiko-metodicheskaya osnova primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6: 136 – 138.
5. *Milyutina A.A. Formirovanie mediakompetencii mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka special'nost' 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya»*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet. Chelyabinsk, 2017.

Статья поступила в редакцию 06.12.20

УДК 371.124 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-328-330

***Zhilina A.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Additional Professional Education, Pushkin Leningrad State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ivan-1912@mail.ru*

SYSTEM MANAGEMENT OF TEACHING STAFF FOR GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN RUSSIA OF THE XXI CENTURY. The article deals with the current problems of staffing Russian general education, which remain unresolved today. The author suggests a rationally organized state multi-level effective system of management of teacher training, including federal, regional, district, school and university levels of management of the system of training and attracting graduates of pedagogical universities to jobs in schools. The goals and responsibilities of each level are formulated. Human resources management is presented as a single system, where each element solves its inherent tasks in order to achieve the common goal – to constantly provide secondary schools with qualified teachers.

Key words: **state effective multi-level management system, preparation of pedagogical personnel, system management personnel.**

***А.И. Жилина**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: ivan-1912@mail.ru*

СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ XXI ВЕКА

В статье рассматриваются актуальные проблемы кадрового обеспечения российского общего образования, которые остаются нерешёнными по настоящее время. Автором предлагается рационально организованная государственная многоуровневая результативная система управления подготовкой педагогических кадров, включающая федеральный, региональный, районный, школьный и вузовский уровни управления системой подготовки и привлечения на рабочие места в школы выпускников педагогических вузов. Сформулированы цели и определен круг обязанностей каждого из уровней. Управление кадрами представлено как единая система, где каждый элемент решает присущие ему задачи для достижения общей цели – постоянного обеспечения общеобразовательных школ квалифицированными кадрами педагогов.

Ключевые слова: **государственная многоуровневая результативная система управления, подготовка педагогических кадров, системное управление кадрами.**

О том, что «кадры решают всё», знают все. О том, как создать нужные педагогические кадры, в основном догадываются те, кто готовит эти кадры в системе среднего и высшего педагогического образования. И, к сожалению, совсем не знают те, кто призван управлять кадрами в государственной, региональной и районной системах образования в современных условиях перехода от точечного управления к системному, как того требует информационная эпоха. Это означает, что управляющие структуры отбором нужных кадров, финансированием их подготовки, направлением на обучение и возвращением профессионалов на работу не занимаются.

Увы, это не предусмотрено действующим законодательством, где царит принцип: рынок сам всё отрегулирует. Кто захочет, сам придёт в профессию. Но «сам» мало кто приходит. Министерству просвещения в обеспечении педагогическими кадрами и самой отрасли образования отведена роль «выжидающего» в экстремальной ситуации, т.е. сидеть тихо и ждать, когда кадры «сами» придут в школы.

А «реформаторы», раздробившие систему на неуправляемые части, в это время будут долго, беспредметно и непрофессионально спорить, какие ещё выдумать «компетенции», НСУРы, «критерии» оценки педагогов при их скором полном отсутствии в школах.

Этот подход, как показывает анализ практики, не соответствует запросам существующей системы образования. Учителей в стране катастрофически не хватает. Экс-министр просвещения О.Ю. Васильева (ноябрь, 2019 – январь, 2020) в интервью разным средствам массовой информации сообщала о том, что в школах работают около 1,5 млн преподавателей, дефицит педагогов составляет 150 тысяч человек, т.е. равен примерно десяти процентам. Из 60 – 70 тысяч выпускников-бюджетников педвузов до школы «доходит меньше половины».

Существует проблема смены поколений педагогов. В современной школе треть учителей – это пенсионеры, доля молодых учителей в возрасте до 29 лет «составляет всего лишь 5,5%».

Неутешителен был и прогноз обеспечения школ кадрами. По её предположению, к 2029 году нехватка педагогических кадров в школах составит 180 тысяч человек. В интервью «Российской газете» 8 ноября 2019 года министр заявила, что в ближайшие 9 лет будет сложно решить проблему нехватки молодых учителей, но в качестве решения Госдума РФ обсуждает закон, согласно которому студенты педвузов могут начать обучение детей еще до окончания вуза [1]. В ноябре 2020 года заместитель председателя комитета Госдумы РФ по образованию и науке Л.Н. Духанина в интервью «Учительской газете» подтвердила, что «проблема кадрового обеспечения российского образования остаётся актуальной по сей день. С каждым годом дефицит учителей растёт. Это показывают опросы ОНФ. В 2018 году о нехватке кадров в школе сообщали 48% опрошенных педагогов, в 2019 – уже 51% из 3 700 учителей, работающих в сельских и городских школах» [2].

Вопрос о возможности работы студентов педвузов в школах был поднят ОНФ ещё в 2016 году, но до сих пор не решён, т.к. существует мнение, что качество знаний школьников резко ухудшится. Для решения кадровой проблемы в школах страны правительству представлены предложения по установлению единых требований к оплате труда педагогов, есть «дорожная карта» по формированию и введению Национальной системы учительского роста (НСУР), ведётся разработка профессионального стандарта педагога, критериев оценки труда педагога.

Сегодня проблему кадрового обеспечения школ точечно пытается решить само Министерство просвещения через программу «Земский учитель», по которой, если захотят, преподаватели в возрасте до 35 лет могут получить грант в один миллион рублей за работу в сельской местности. Однако часть педагогов назвали проект «унизительным» из-за условий, в которые их приглашают прибыть на работу и проживание. Не забудем, что почти 60% школ страны – это удалённые от центра сельские школы со всеми вытекающими отсюда условиями.

Но пока ни на районном, ни на региональном уровнях управления системой образования, где эта проблема особенно актуальна, при любой инициативе по обеспечению общеобразовательных учреждений кадрами педагогов, решить проблему не получается. Правда, появились «квоты» и «целевое направление» в педагогические вузы, реализовать которые в полном объёме пока не удалось. Идёт «тихая война» между структурами управления образованием и действующими вузами. Они пытаются найти формы работы по привлечению студентов из глубинки для обучения в вузе и их прибытию к месту работы по его окончании.

Это всё пока частности, и попытка точечно решить одну из наиболее важных проблем государства. Нужна системная работа по управлению педагогическими кадрами на государственном, региональном, районном, школьном и вузовском уровнях.

Проблема эта, на наш взгляд, может быть решена только при одном условии – системном управлении кадрами с включением деятельности всех заинтересованных лиц, организаций и уровней управления. Очевидно, пришло время разобраться с вопросами управления кадрами в существующей системе образования с точки зрения теории управления большими и сложными системами.

Заметим, вся система общего образования России – это по факту государственная бюджетная система, ошибочно разделённая на государственные и муниципальные школы. Они все финансируются из государственного бюджета (а если нет, то должны). Если государство финансирует, следовательно, оно и должно отладить систему управления подготовкой профессиональных кадров педагогов и руководителей всей системы общего образования. Это означает, что государство обязано обеспечивать выполнение государственного заказа на бесплатное школьное образование детей всего населения страны.

Должно существовать государственное управление профессиональными кадрами системы общего образования при Министерстве просвещения РФ. Как показывает анализ системы кадрового обеспечения общеобразовательной школы страны, это, действительно, большая и сложная иерархическая система, объективно включающая федеральный уровень, регион, район, школу, педагогический вуз.

Сегодня существующая многоуровневая система вынуждена взаимодействовать точечно, т.к. не существует детально разработанного плана подготовки педагогических кадров для общеобразовательных школ на ближайшую перспективу, хотя бы на одно десятилетие. Это свидетельствует об отсутствии планирования в системе общего образования как одной из главнейших функций в любой системе, в т.ч. и по формированию кадрового капитала отрасли.

По законам развития больших и сложных систем без управления, основанного на анализе, тщательной детализации планирования и структуризации проблем, организации их деятельности при достаточном финансировании положительных результатов достичь невозможно, что мы и наблюдаем в системе общего образования.

Отметим только, что положение с финансированием школ пришлось федеральному уровню срочно исправлять. Это означало экстренный перевод финансирования школ с уровня «муниципального», где нет денег, на уровень хотя бы региональный, где их тоже немного, но для функционирования школ остаётся.

Однако для результативного управления системой педагогических кадров нужно чётко определиться со статусом системы общего образования России.

По факту – это **государственная** система общего образования (а не региональная, не муниципальная, как значится в нормативных документах и громоздких названиях школ), имеющая единый государственный заказ на общее образование человека и обеспечивающая финансами его реализацию. Отсюда должно складываться и системное государственное управление подготовкой кадров для общего образования.

Управление на каждом уровне – это создание условий для развития общеобразовательных школ и обеспечение их кадрами. Поэтому следует определить круг обязанностей каждого уровня управления: федерации, региона, района, школы, вуза по подготовке квалифицированных педагогических кадров для общеобразовательных школ.

Для этого сначала надо **определить цели** каждой из этих подсистем, т.е. ранжировать эти цели, и каждому уровню выполнить весь алгоритм управления по достижению целей своего уровня. В этом случае каждому сотруднику любого органа управления придётся реально работать на развитие общеобразовательной школы в соответствии с функциями своего уровня, а не создавать ненужные бумаги и требовать работы только от школы и учителя.

В соответствии с целями каждого уровня управления педагогическими кадрами в системе общего образования следует определить функции и обязанности сотрудников органов управления каждого уровня. Каждой подсистеме на своём уровне (федерация, регион, район, школа, вуз) управления надо постоянно, ежедневно осуществлять полностью алгоритм управления. Это означает постоянно проводить анализ решаемой проблемы, который требует выявлять особенности условий решения её задач, планировать дела по их реализации, обозначить постоянные функции отслеживания достижений промежуточных результатов (мониторинг), координацию и регулирование осуществляемой деятельности, корректировать получаемые результаты, контролировать сроки достижения результатов в соответствии с намеченной целью (контроль) [3]. И заметим: все эти функции направлены на исполнение каждым сотрудником аппарата управления своих обязанностей на своём уровне, а не на требованиях к школе, как это организовано сейчас.

Цель управления педагогическими кадрами **на федеральном (государственном) уровне** – разработать государственный заказ на подготовку педагогов и руководителей системы общего образования, соответствующих современным вызовам общественного развития. Для этого необходимо обеспечить выполнение государственного заказа на уровне финансирования, определения государственного минимума содержания профессиональной подготовки педагогов и руководителей в государственных учебных планах и программах их обучения в педагогических ссузах и вузах. Если этот заказ не отработан, не существует в нормативных требованиях Министерства просвещения, не обеспечен бюджетным государственным финансированием, выполнить его невозможно.

Для выполнения своих функций на федеральном уровне при Министерстве просвещения РФ должен быть создан и функционировать отдел по управлению системой подготовки и развития педагогических кадров в стране. При нём должны быть научно-исследовательские институты по теоретической и практической разработке государственного заказа на количество и качество подготовки квалифицированных кадров для общеобразовательной школы, по разработке и реализации методологии, методов, технологий содержания их подготовки и повышения квалификации в условиях развивающегося информационного общества и дистанционного образования. Должен быть разработан государственный план-заказ на подготовку квалифицированных кадров педагогов лет на десять лет. Финансовый отдел Министерства просвещения обязан точно знать все показатели государственного заказа на подготовку и повышение квалификации педагогических кадров для системы общего образования и обеспечить стопроцентное их финансирование, включая финансирование условий проживания (жильё, коммунальные оплаты, повышение квалификации и др.) и работы учителей, приехавших в школы после окончания вуза.

Отслеживать результативность своей деятельности в системе образования Министерство просвещения должно через созданную на уровне федерации информационную систему «Просвещение», данные на которую обязаны передавать регионы, а не районы и школы или педагоги.

Цель управления педагогическими кадрами в регионе – на основе постоянного анализа районами региона педагогического состава своих школ обеспечить ежегодное стопроцентное замещение преподавателей всех предметов, уходящих из школы по разным причинам, выпускниками регионального педагогического вуза – высококвалифицированными преподавателями – в соответствии с планом ежегодной профессиональной подготовки педагогических кадров региона по договорам с вузом.

На уровне **регионального органа управления образованием,** в соответствии с целью управления кадрами в регионе необходимо разработать план-программу замещения вакансий педагогов школ региона на 10 лет, где обозначить требуемое количество ежегодной замены состава педагогов по конкретным районам, школам и предметам.

Это позволит разработать государственный план-заказ педагогическому вузу сроком на 10 лет на определённое количество и качество подготовки необходимых региону педагогических кадров; обозначить количество направляемых ежегодно выпускников школ на договорных условиях для обучения в вузе, обеспечить выполнение заказа финансовыми средствами; обеспечить финансирование условий проживания (жильё, коммунальные оплаты, повышение квалификации и др.) и работы учителей, приехавших в школы после окончания вуза.

Разработка программы материально-финансового обеспечения вновь прибывших в школы региона педагогов позволит определить размер необходимых средств для районов региона на создание условий для нормальной жизнедеятельности прибывших по окончании обучения в вузе педагогов (жильё, льготы, инфраструктура, коммунальные услуги и др.). При этом регион обязан постоянно отслеживать сроки и качество реализации этой программы по каждому прибывшему педагогу в каждом районе.

Представляется необходимой и разработка программы повышения квалификации педагогов региона, а также формирование на её основе государственного плана-заказа педагогическому вузу на повышение квалификации педагогов региона тоже сроком на 10 лет. В документах должны быть указаны конкретно район, школа, предмет, фамилия педагога, срок обучения на курсах повышения квалификации.

Для системного управления кадрами педагогов в регионе в аппарате регионального органа управления необходимо иметь отдел специалистов, обязанности которых должны быть чётко определены по каждому направлению деятельности и срокам её осуществления.

Деятельность сотрудников должна включать постоянное взаимодействие с районами по плану-программе замещения вакансий педагогов школ региона на 10 лет, включающему данные о возрастном составе и сменяемости педагогов по предметам в школах района, планирование их ежегодного замещения и отслеживание этого замещения при возникающих обстоятельствах (с учётом демографических изменений в территориях). Это должна быть и организация финансового обеспечения всех абитуриентов, направляемых ежегодно для обучения в педагогический вуз, отслеживание оплаты их обучения в вузе; определение и выделение материально-финансовых затрат районам на создание условий для нормальной жизнедеятельности прибывших по окончании обучения в вузе педагогов (жильё, льготы, инфраструктура, коммунальные услуги и др.); финансовое обеспечение непрерывного повышения квалификации педагогов в течение всего срока работы, поощрения, премирования и присвоения почётных званий педагогам школ региона.

Важнейшим направлением деятельности на уровне региона является организация совместной работы с педагогическим вузом по приёму, обучению, организации педагогической практики, выпуску профессиональных педагогов-специалистов в соответствии с договорами (выпускник – школа – район – регион – вуз). Должна измениться и организация повышения квалификации всех педагогов региона в каждом районе, в том числе педагогов, занимающихся профориентацией с учащимися школ на педагогические профессии. Обучение и повышение квалификации сотрудников регионального и районного уровней управления кадрами системы образования должно стать систематическим и обязательным, с отрывом от основной работы на время повышения квалификации.

Цель управления педагогическими кадрами **в районе:** на основе постоянного анализа состава педагогических кадров в каждой школе района обеспечить своевременное замещение всех вакансий педагогами, соответствующими потребностям времени, создать им условия для нормальной жизнедеятельности (жильё, инфраструктура, коммунальные услуги и др.), обеспечить непрерывное повышение квалификации педагогов в течение всего срока работы. На уровне **районного органа управления образованием** главной целью и ответственностью управления образованием является обеспечение педагогическими кадрами всех общеобразовательных учреждений, их профессиональная подготовка и повышение квалификации.

Для достижения этой цели и выполнения всех функций управления кадрами на уровне района тоже должен быть отдел специалистов (больше или меньше по количеству, в зависимости от количества школ, учащихся, демографических и других условий развития района). Район планирует развитие школ на своей территории с учётом меняющейся демографии, а отсюда должно изменяться и планирование обеспечения школ педагогическими кадрами. Район должен разработать и совместно с региональным органом управления постоянно выполнять план-программу замещения вакансий педагогов школ района на

10 лет, программу материально-финансового обеспечения вновь прибывших в школы района педагогов, программу повышения квалификации педагогов района. В течение всего учебного года эти специалисты взаимодействуют со специалистами региона по всем направлениям реализации всех программ развития педагогических кадров системы общего образования. Именно в этом просматривается не точечный подход к управлению сложной системой, а системный подход в достижении поставленных целей развития кадрового потенциала всей системы общего образования страны. Ведь «система» – это «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство», работающее на определённую цель в заданных условиях существования этой системы [4, с. 315].

Чтобы обеспечить достижение поставленной цели, каждый уровень управления должен овладеть системным подходом, т.е. научиться выявлять компоненты и системообразующие связи, «определять основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, определять роль и место данной системы в системе других явлений, изучать процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей» [5, с. 303]. Именно системный подход к управлению педагогическими кадрами, создание условий их развития и деятельности, как оказалось, является решающим фактором не только развития всей системы образования в регионе, но и её существования в целом в государстве.

Для нашей огромной, в основном с сельской инфраструктурой страны очень важно, чтобы педагоги возвращались на свою малую родину после окончания педагогического института. Чтобы так стало, нужна внятная кадровая политика района. Сегодня район за это ответственности не несет, хотя по логике это его прямая обязанность – обеспечить школы педагогическими кадрами. У каждого района кадровая политика своя. Но самое главное – район обязан знать, сколько и каких учителей-предметников, в какой год понадобится каждой школе района, заключить с отобранными на педагогическую профессию выпускниками своих школ договора на обучение (район – выпускник – школа – регион – педагогический вуз) и возвращение на запланированное место работы. Район должен договориться об обязательном возвращении этих педагогов на выбранное ими место работы через четыре – пять лет их обучения. Молодые педагоги должны отработать по этому договору столько лет, сколько ушло на получение специальности. Для этого район должен взаимодействовать со школой и регионом, чтобы получить деньги из бюджета региона для обучения своего кандидата, тогда у региона возникает функция контроля за решением этой проблемы в районе. При этом у каждого района остаётся право принимать на работу в школы подготовленных педагогов и не на договорной основе.

Цель управления педагогическими кадрами **в школе:** организовать профориентацию учащихся на педагогические профессии, ежегодно рекомендовать выпускников на обучение в педагогический вуз на основе договора между выпускником, школой, районом, регионом и вузом о профессиональном обучении за бюджетные средства и обязательством возвращения на обозначенное место работы не менее чем на пять лет. На уровне **общеобразовательной школы по** подготовке и повышению квалификации учителей есть свои специфические задачи. Прежде всего – это индивидуальная работа с теми учащимися, кто хочет стать педагогом. В школе прекрасно видно тех ребят, которые имеют способности общения в системе «человек – человек». С ними должны работать педагоги-наставники своей школы. Учащимся надо давать задания для работы с младшими учащимися, создавать разновозрастные отряды для разных видов деятельности, где будущие педагоги уже будут учиться работать с людьми, руководить ими. Где возможно, создавать педагогические классы, давать учащимся основы знаний по педагогике и психологии, развивать любовь к этой профессии.

Особое внимание должно быть уделено в школе тем педагогам, кто пришёл после завершения обучения в педагогическом вузе. Вместе с районом и регионом нужно будет выполнить все обязательства по договору, чтобы молодой педагог задержался в этой школе надолго. Очень много интересного имеется в организации повышения квалификации учителей в своей школе. Этот вид корпоративного обучения на рабочем месте во всех отраслях человеческой деятельности хорошо известен. Но в школе он ещё и во много раз эффективнее, чем обучение учителей на разных курсах. По данным разных исследователей, эффект внедрения полученных профессиональных знаний на курсах равняется 6 – 8%, а освоение новых знаний и применение их в практике работы в своей школе составляет 93 – 95%. Огромные перспективы для повышения квалификации без отрыва от места работы даёт стремительно развивающееся дистанционное обучение. Успешность его полностью зависит от того, какие условия сумеет создать система управления в школе для каждого учителя, чтобы он имел возможность и желание осваивать новое для себя в профессии.

Сегодня кадровую проблему для своей школы вынужденно решает сам директор, но он не может её решить положительно и надолго. Не тот уровень власти и возможностей. Конечно, в крупных городах кадровая проблема может решаться по-другому. Никто этого и не должен запрещать. Лишь бы кадровый кризис не допустить, ведь учитель и его квалификация являются тем системообразующим фактором, который разумно удерживает равновесие и развитие всей системы общего образования, обеспечивает ее результативность по стране в целом.

Цель управления педагогическими кадрами **в педагогическом вузе** заключается в том, чтобы обеспечить:

– овладение специальностью педагога в соответствии с заявленной предметной областью всем студентам по договорам; обеспечить повышение квалификации педагогов, занимающихся профориентацией с учащимися школ на педагогические профессии;

– обучение и повышение квалификации по управлению кадрами сотрудников районного и регионального органов управления образованием,

– высокопрофессиональными кадрами профессорско-преподавательского состава вуза,

– повышение квалификации работающих педагогов и руководителей.

На уровне **педагогического вуза** подготовка кадров для школы зависит от качества разработанного государством социального (государственного) заказа. Педагогический вуз должен получить государственный план-заказ педагогическому вузу на подготовку необходимых региону педагогических кадров, а также государственный план-заказ на повышение квалификации педагогических кадров» оба сроком на 10 лет. В государственном заказе должно быть определено количество и качество обучающихся и повышающих квалификацию педагогов по годам, специальностям, предметным областям. Задание должно быть обеспечено финансами по годам обучения и повышения квалификации. Количество направляемых ежегодно выпускников школ на договорных условиях в вуз и направляемых работающих педагогов на повышение квалификации в вузе должно быть обеспечено финансовыми средствами.

У педагогического вуза в связи с государственными план-заказами возникают также новые функции по обеспечению региона квалифицированными педагогическими кадрами. Эти функции могут быть распределены между сотрудниками, уже работающими по близким направлениям деятельности (приёмная комиссия, планово-финансовый отдел, кафедра дополнительного профессионального образования и др.), или поручены какой-то новой структуре, сотрудники которой будут работать в тесной связи с уже существующими. В этом случае в педагогических вузах отпадает проблема «бюджетных» квот. Сколько и каких кадров вузу закажет регион, за столько он и заплатит. При этом у вуза остаются все возможности по свободному приёму на внебюджетной основе всех желающих. Государственный план-заказ региона требует целенаправленного изменения программ как в системе подготовки специалистов-педагогов, так и в сфере повышения их квалификации. Под этот заказ должны выстраиваться новые программы их обучения. Вузом согласуется с каждой школой региона срок проведения педагогической практики для студентов.

Таким образом, новым для вуза становится направление обучения педагогов, занимающихся профориентацией учащихся школ на педагогические профессии. Нестандартным должно стать обучение специалистов районного и регионального органов управления образованием системному управлению кадрами. Если их обучение будет обязательным, тогда результативное управление кадрами на всех уровнях государственного управления общим образованием станет реальностью, исчезнет дефицит педагогических кадров и повысится результативность обучения учащихся школ на всей территории страны в целом.

Библиографический список

1. Васильева О.Ю. Интервью. *Российская газета.* 2019; 08 ноября.
2. Духанина Л.Н. Интервью. *Учительская газета.* 2020; № 45, 10 ноября.
3. Файоль А. *Общее и промышленное управление*. Санкт-Петербург: б/и, 1923.
4. Лопатников Л.И. *Экономико-математический словарь.* Москва: В.О. «Наука», 1993.
5. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.* Москва: НМЦ СПО, 1999.

References

1. Vasil'eva O.Yu. Interv'yu. *Rossijskaya gazeta.* 2019; 08 noyabrya.
2. Duhanina L.N. Interv'yu. *Uchitel'skaya gazeta.* 2020; № 45, 10 noyabrya.
3. Fajol' A. *Obschee i promyshlennoe upravlenie.* Sankt-Peterburg: b/i, 1923.
4. Lopatnikov L.I. *`Ekonomiko-matematicheskij slovar'.* Moskva: V.O. "Nauka", 1993.
5. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika.* Moskva: NMC SPO, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-331-333

Ivashchenko M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: maria417@mail.ru*
Kulcheiko O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E -mail: omgpusocped@mail.ru*

ON THE ISSUE OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION. The article deals with features of social and pedagogical support of students with disabilities in institutions of additional education. The work reveals the specifics of socio-pedagogical work with students with intellectual disabilities, describes the elements of the structure support their development, selected components of readiness of social teachers to work with this category in the system of additional education. The conditions that ensure the effectiveness of social and pedagogical support for students with persistent underdevelopment are determined on the example of an institution of additional education; the results of the main stages of the experimental study are described. The paper shows the significance of the interaction of specialists, students with disabilities and their parents in the process of socio-pedagogical support to develop social skills, defines that the improved communication and social engagement helps successful integration into society.

Key words: **support, social and pedagogical support, additional education, students with disabilities, intellectual disabilities.**

М.В. Иващенко*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: maria417@mail.ru*
О.В. Кульчейко*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: omgpusocped@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены особенности социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях системы дополнительного образования. Раскрыта специфика социально-педагогической деятельности с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, охарактеризованы элементы структуры сопровождения их развития, выделены компоненты готовности социального педагога к работе с данной категорией в системе дополнительного образования. Определены условия, обеспечивающие результативность социально-педагогического сопровождения обучающихся со стойким недоразвитием, на примере учреждения системы дополнительного образования; описаны результаты основных этапов экспериментального исследования. Сделаны выводы о значимости взаимодействия специалистов учреждения, обучающихся-инвалидов и их родителей в процессе социально-педагогического сопровождения для развития социальных навыков, повышения коммуникативной и социальной активности, успешной интеграции в общество.

Ключевые слова: **сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, дополнительное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные нарушения.**

В настоящее время изменения в различных сферах жизни общества привели к актуализации проблемы подготовки подрастающего поколения к самостоятельному этапу жизни. Отдельного внимания в разрешении этого вопроса требуют дети с нарушениями в психофизическом развитии. Современная гуманизация социума с заострением внимания на толерантности предусматривает необходимость создания для лиц, имеющих отклонения по показателям состояния здоровья, равных прав, в первую очередь на получение образования, на развитие умений, навыков и индивидуальных особенностей для успешной интеграции личности в общество.

Отдельной категорией, которой необходима особая поддержка общества, являются лица с интеллектуальными нарушениями, у которых снижена социальная активность, ограничены социальные контакты, поэтому данная проблема нуждается в активной проработке.

В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания граждан в РФ» № 442-ФЗ от 28.12.2013 г. говорится о пожизненном социальном сопровождении инвалидов, которое создает условия для предупреждения различных проблем, мобилизует человека на активизацию скрытых резервов в освоении разных видов деятельности, способности самостоятельно справляться с жизненными проблемами. Следовательно, данная категория лиц нуждается в сопровождении не только в детском, но и взрослом возрасте [1].

Главной задачей воспитания и обучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в специальных (коррекционных) учреждениях или учреждениях дополнительного образования является процесс социализации, включающий в себя приобретение практических знаний, умений, навыков, основ воспитания установленного уровня, и позволяющий им адаптироваться к предстоящей самостоятельной жизни, к нормам, принятым в обществе. Это достигается путем правильно выстроенного социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью.

В Толковом словаре С.И. Ожегова *сопровождение* понимается как нахождение рядом с кем-либо, следуя за кем-либо или находясь с кем-либо рядом. Такая трактовка понятия предполагает в процессе сопровождения взаимодействие различных субъектов, находящихся в разных отношениях [2].

О.И. Сдобникова определяет *сопровождение* как особую форму реализации длительной социальной помощи – патронажа, который предполагает содействие в актуализации скрытых ресурсов личности и формирование на этой основе условий для возобновления связей с окружающим миром [3].

М.Р. Битянова анализирует социально-педагогическое сопровождение учащихся применительно к деятельности школьного психолога и социального педагога. Под *сопровождением* она понимает деятельность социального педагога, которая подчинена определенной системе, и по ее результатам в среде обучающихся (школьников или дошкольников) создаются условия для развития [4].

Социально-педагогическое сопровождение можно рассматривать как педагогическая и социальная помощь лицам, которым она в силу определенных обстоятельств необходима, а подтверждением этому должны являться данные мониторинга [5].

Л.В. Мардахаев в своих научных работах характеризует особенности социально-педагогического сопровождения, субъектом которого выступает социальный педагог, а объектом является сопровождаемый (воспитанник, его родители):

- субъект выполняет действия по прогнозированию результатов процесса социально-педагогического сопровождения;
- субъект выявляет особенности возникающих проблем у объекта сопровождения в жизненных ситуациях;
- социальный педагог определяет перспективы поведения объекта в ситуации развития, которые дают возможность выделить допустимые проблемы и склонности объекта для их решения;
- субъект определяет доступность действий для сопровождения, которые направлены на формирование позитивных условий и рациональной поддержки объекта сопровождения, а также на его стимулирование для преодоления возникающих трудностей жизни в социуме;
- социальный педагог стимулирует объект сопровождения к проявлению самостоятельности в процессе преодоления обучающимся существующих проблем в различных жизненных ситуациях;
- субъект анализирует полученные результаты и выстраивает направления сопровождения [6].

Одним из основных компонентов социально-педагогического сопровождения учащихся с особенными потребностями в обучении является их приспособленность к различным жизненным ситуациям. И это требует постоянной корректировки.

А.Л. Уманский в качестве элементов структуры сопровождения развития обучающихся выделяет индивидуальное сопровождение развития; сопровождение через работу в группах; ресурсную и содержательную помощь педагогам в формате контактной работы с ребенком, профессиональные отношения с коллегами [7, с. 16].

Целью социально-педагогического сопровождения выступает продуктивный, направленный на положительный результат процесс социализации ребенка через правильную психолого-педагогическую установку [8].

Бесспорным можно назвать факт того, что учащийся, имеющий ограничения в здоровье и развитии (в том числе и с интеллектуальными нарушениями), попадая в окружение здоровых сверстников, развивается вместе с ними и достигает более высокого уровня.

На сегодняшний день важную роль в работе с детьми, имеющими ограничения в развитии, отводят учреждениям системы дополнительного образования [9].

Дополнительное образование в своем проявлении более варьировано, и его можно выстраивать с учетом особенностей и потребностей участников образовательного процесса, предоставлять обучающемуся широкий спектр возможностей быть услышанным и замеченным, проявить себя и свои способности, стать более свободным в самовыражении.

Социально-педагогическое сопровождение детей в дополнительном образовании – это деятельность, объединяющая детей и взрослых в условиях благоприятного психолого-педагогического микроклимата и направленная на творческий процесс [10, с. 20].

С целью выявления особенностей социально-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в учреждении системы дополнительного образования магистрантами 2 курса направления «Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» было организовано экспериментальное исследование на базе клуба для детей-инвалидов «Надежда» структуры БОУ ДО г. Омска «Центр развития творчества детей и юношества «Амурский».

Основным направлением работы клуба является социокультурная реабилитация детей и взрослого населения, которая обеспечивается в ходе психолого-педагогической поддержки со стороны специалистов.

Респондентами выступили участники клуба «Надежда» для людей с ОВЗ в совершеннолетнем возрасте. Выборку исследования составили 40 человек: 17 обучающихся с умственной отсталостью (14 – мужского пола, 3 – женского пола), родители обучающихся (по одному родителю от каждого воспитанника) и педагоги клуба для инвалидов.

В ходе *наблюдения* было установлено, что среди участников клуба «Надежда» помимо обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (умственно отсталых), можно выделить умственно отсталых с нарушением двигательных функций организма.

К особенностям членов клуба можно отнести стойкое отклонение в интеллектуальной деятельности, которое препятствует освоению знаний в ходе обучения.

В работе с родителями был применен метод *беседы* с целью выявления субъективной оценки по вопросу особенностей процесса социализации их детей. Результаты беседы свидетельствуют, что большинство обучающихся данной категории более общительны со сверстниками, нежели с взрослыми, а также большинство (62,4%) предпочитают взаимодействовать с детьми младше себя. Также было выявлено, что дети-инвалиды чаще (58,3%) берут на себя второстепенные роли в процессе совместной деятельности, и большая часть из них умеет дружить, но иногда попадает в конфликтные ситуации. Было выявлено, что 58,3% не всегда могут посочувствовать другому человеку, когда тот чем-то огорчен, но половина испытуемых, на взгляд родителей, умеет делиться с окружающими.

Больше половины испытуемых (62,4%) время от времени склонны к агрессивному поведению, 66,6% склонны иногда жаловаться родителям, и к очень обидчивым детям родители отнесли 41,6% испытуемых. Родители также отметили, что более половины испытуемых, а именно 58,7%, не всегда говорят правду, большинство (83,3%) не всегда умеют вести себя вежливо. Подавляющее большинство опрашиваемых (87,5%) не всегда слушают родителей, также половина детей, по мнению их родителей, несамостоятельны и предпочитают, чтобы за них всё делали другие. Также был выявлен тот факт, что 45,8% имеют сложности в доведении дела до конца, и больше половины (58,3%) в отдельных ситуациях проявляют уверенность в себе.

Таким образом, у обучающихся с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, по мнению родителей, во-первых, есть базовый уровень развитости изучаемых показателей; во-вторых, исследуемая категория нуждается в социально-педагогическом сопровождении развития социальных навыков для дальнейшей интеграции в общество.

Также большой интерес представляет оценка педагогов дополнительного образования по изучаемому вопросу, поэтому был проведен *экспертный опрос в форме беседы*. В опросе приняли участие 4 педагога дополнительного образования, занимающихся длительное время с испытуемыми. Педагогам предлагалось оценить уровень сформированности показателей коммуникативной компетентности воспитанников клуба «Надежда» по шкале от 0 до 3: низкий, средний, высокий уровни, если показатель нулевой, то коммуникативные способности отсутствуют полностью.

Предложенный опрос был составлен по показателям коммуникативной компетентности, которые выделяет Л.М. Шипицына, а именно: умение заботиться о себе, способность ориентироваться в окружающем мире и адекватно воспринимать его.

Результаты экспертного опроса представлены на рис. 1.

По итогам экспертного опроса можно сделать вывод, что педагоги оценивают ниже среднего такие показатели коммуникативной компетентности, как умение заботиться о себе, способность ориентироваться в окружающем мире, адекватно воспринимать его, а возможности включаться в отношения с социумом, проявлять уважительное отношение в общении очень часто отсутствуют. Дети не умеют подражать, копировать, повторять действия, направленные на формирование социальной коммуникативности.

Таким образом, по мнению педагогов, 75% воспитанников клуба имеют недостаточный уровень коммуникативных способностей, и только у 25% – средний уровень. Высокий уровень не был выявлен у данной выборки обследованных.

В целом результаты проведенной диагностики особенностей социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями показали необходимость организации социально-педагогического сопровождения в учреждении системы дополнительного образования.

На следующем этапе исследования была разработана и реализована программа социально-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ «Вместе – Мы сила» с января 2016 по апрель 2018 года.

Программа социально-педагогического сопровождения «Вместе – Мы сила» состоит из 3 модулей, целью которых было развитие различных сфер. В их числе поведенческая, эмоциональная и познавательная для последующей успешной возможности интеграции с общественными процессами социума.

1. *Развитие эмоциональной симпатии (*игры и упражнения, направленные на проживание совместных, различных эмоциональных состояний).
2. *Взаимодействие в совместной деятельности* (совместно с педагогами и воспитателями клуба с привлечением других органов социального взаимодействия (музеи, центры, театры и др.).
3. *Понимание другого члена группы* (групповые тренинговые занятия на сплочение и развитие эмпатийных чувств).

В течение периода проведения исследования упражнения в рамках тренинговых занятий проводились три раза с периодичностью раз в полгода, что обусловлено необходимостью наблюдения динамики развития социальных навыков обучающихся и подтверждения результативности программы.



Рис. 1. Результаты экспертного опроса сформированности показателей коммуникативной компетентности воспитанников клуба «Надежда»

Анализ эффективности реализации в учреждении системы дополнительного образования программы социально-педагогического сопровождения, направленной на развитие эмоциональной, поведенческой и эмпатийной сфер обучающихся с интеллектуальными нарушениями, выявил положительную динамику в процессе их социализации, которая проявилась в сложившемся благоприятном психологическом климате в клубе для инвалидов «Надежда», в групповой сплоченности, в повышении уровня развития коммуникативных навыков и социальной активности, что подтвердил контрольный этап исследования.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение обучающихся, имеющих ограничения в развитии, может иметь стабильные положительные результаты и в системе дополнительного образования.

Библиографический список

1. *Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации.* Федеральный закон от 28.12.2013 г. N442-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка. 100 000 слов, терминов и выражений*. Под редакцией Л. Скворцова. Москва: Оникс-ЛИТ, Мир и Образование, 2012.
3. Сдобникова О.И. *Управление содействием в оказании социально-психологической помощи детям (в муниципальной системе образования).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тюмень, 2002.
4. Битянова М.Р. *Работа психолога в начальной школе*. Москва: Издательство «Совершенство», 1998.
5. Байбородова Л.В. *Взаимодействие семьи и школы.* Ярославль, 2003: 8 – 12.
6. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика.* Полный курс: учебник. Москва: Юрайт, 2011.
7. Уманский А.Л. *Педагогическое сопровождение детского лидерства.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
8. Рожков М.И, Байбородова Л.В. *Теория и методика воспитания.* Москва: б/и, 2002.
9. Калмыкова Е.А. *Психология лиц с умственной отсталостью:* учебно-методическое пособие. Курск: Курский государственный университет, 2007.
10. Насибуллина А.Д. *Психолого-педагогическое сопровождение деятельности учреждения дополнительного образования детей:* учебное пособие. Омск: Издательство ОГПУ, 2008.

References

1. *Ob osnovah social'nogo obsluzhivaniya grazhdan Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 28.12.2013 g. N442-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 100 000 slov, terminov i vyrazhenij.* Pod redakciej L. Skvorcova. Moskva: Oniks-LIT, Mir i Obrazovanie, 2012.
3. Sdobnikova O.I. *Upravlenie sodejstviem v okazanii social'no-psihologicheskoj pomoschi detyam (v municipal'noj sisteme obrazovaniya).* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2002.
4. Bityanova M.R. *Rabota psihologa v nachal'noj shkole*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovershenstvo», 1998.
5. Bajborodova L.V. *Vzaimodejstvie sem'i i shkoly.* Yaroslavl', 2003: 8 – 12.
6. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika.* Polnyj kurs: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2011.
7. Umanskij A.L. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie detskogo liderstva.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
8. Rozhkov M.I, Bajborodova L.V. *Teoriya i metodika vospitaniya.* Moskva: b/i, 2002.
9. Kalmykova E.A. *Psihologiya lic s umstvennoj otstalost'yu:* uchebno-metodicheskoe posobie. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2007.
10. Nasibullina A.D. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej:* uchebnoe posobie. Omsk: Izdatel'stvo OGPU, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 371.13 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-333-335

***Kolbasin V.N.**, Omsk State Pedagogical University (Russia, Omsk), E-mail: kolbasvik@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CAREER ORIENTATIONS IN THE INTEGRATIVE SYSTEM OF INTERNAL CORPORATE TRAINING OF SOCIAL WORKERS. The article shows the effectiveness of using an integrative system of internal corporate training of social service institution specialists. The development of this system is based on career orientations of employees, the formation of which is carried out with the help of pedagogical conditions that ensure the functioning of the system, leading to an increase in the integral efficiency of activities. The author defines a set of pedagogical conditions that form career orientations within the framework of an integrative system of internal corporate training. It is proved that the complex should take into account the style of communication between the teacher and the student, promote initiative on the part of those who are trained, ensure the formation of career development skills and ensure readiness for competition. The article uses statistical and comparative methods of analysis, questionnaires.

Key words: **integrative system of internal corporate training, career orientations, professional activity, pedagogical conditions.**

***В.Н. Колбасин,** Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: kolbasvik@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ИНТЕГРАТИВНОЙ СИСТЕМЕ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье показана эффективность использования интегративной системы внутрикорпоративного обучения специалистов учреждения социального обслуживания. Развитие данной системы происходит с опорой на карьерные ориентации сотрудников, формирование которых осуществляется с помощью педагогических условий, обеспечивающих функционирование системы, приводящей к повышению интегральной эффективности деятельности. Определен комплекс педагогических условий, формирующих карьерные ориентации в рамках интегративной системы внутрикорпоративного обучения. Обосновано, что комплекс должен учитывать стиль общения педагога и обучающегося, способствовать проявлению инициативы со стороны тех, кого обучают, обеспечивать формирование навыков развития карьеры и готовность к конкурентной борьбе. В статье использованы статистические, сравнительные методы анализа; анкетирование.

Ключевые слова: **интегративная система внутрикорпоративного обучения, карьерные ориентации, профессиональная деятельность, педагогические условия.**

На фоне наступивших кризисных явлений система органов социального обслуживания отмечает тенденцию повышения роли обучения своих специалистов внутри организации за счет собственных сил и средств.

Такая практика повышения квалификации персонала, его обучения, обусловливается рядом причин:

– именно интегративная система внутрикорпоративного обучения способна обеспечить профессиональный рост сотрудника организации за счет передачи знаний и навыков, накопленных и актуальных для выполнения профессиональных задач непосредственно этой организации. Между тем усилия специалиста к попытке самостоятельного повышения квалификации не всегда приводят к успеху.

– в интегративной системе внутрикорпоративного обучения обеспечивается высокий уровень контроля качества усвоения знаний, приобретаемых специалистом, включенным в систему обучения;

– за счет организации процесса обучения специалиста на его рабочем месте временные издержки на обучение – минимальны. В этой связи экономия ресурса «времени» характеризуется высокой степенью эффективности;

– полученные знания обладают высокой практической ценностью, поскольку интегративная система внутрикорпоративного обучения узко связана с условиями и особенностями организации [1];

– при соблюдении обстоятельства, связанного с разделением обучаемыми совокупности моделей поведения, приобретенных организацией в результате внутренней интеграции и адаптации к внешней среде (ценности, традиции, философия, символика, табу, ритуалы, система коммуникаций и т.д.), усвоение знаний, умений и навыков происходит более эффективно, без учета связей, предложенных тематикой. Это обусловлено более скорой адаптацией сотрудников, вновь принятых в организацию. Более того, разделение и усвоение корпоративной культуры учреждения сотрудниками мотивирует и настраивает их на

корректное и благонадежное отношение к организации – так называемой лояльности.

Приоритетное применение форм и методов внутрикорпоративного обучения обусловлено следующими причинами, или факторами.

Экономический. Такой формат обучения сотрудников является эффективным по причине того, что в процессе учебной работы задействованы внутренние резервы предприятия или организации [2]. Немалозначимым является и тот факт, что отсутствуют расходы на транспортировку сотрудников к «внешнему» месту учебы и командировочные расходы. Кроме того, финансовые ресурсы бюджетного учреждения, закладываемые на повышение квалификации в бюджетной смете расходов на плановый период, не всегда соответствуют реальным расходам в разрезе статей КОСГУ, то есть утвержденные лимиты по 226 статье КОСГУ бюджетной росписи не всегда могут коррелировать расходам на запланированное число сотрудников к обучению «внешним» способом, в то время как лимиты по другим разделам бюджетной росписи позволяют организовать систему внутрикорпоративного обучения в организации социального обслуживания. Следовательно, в условиях сменяющих друг друга кризисов, экономический эффект в результате использования системы ВКО в сравнении с другими моделями имеет значительное преимущество.

Следующий момент заключается в обучающих программах, соответствующих специфике организации. Такая программа дает возможность специалисту получить компетенции, которые необходимы для решения задач профессионального плана, характерных для конкретной организации.

Важным аргументов в пользу корпоративной формы обучения, в ходе которой формируется и корпоративная культура, является то, что отсутствует стрессовая ситуация при обучении взрослых, со своими коллегами по работе легче договориться, используя профессиональные термины и обороты речи. В области образования взрослых действуют методы и приемы педагогической андрагогики.

Корпоративное обучение предполагает, что персонал, задействованный в процессе обучения, знаком с потенциальными слушателями учебных курсов, знает регламент работы компании, ее сильные и слабые стороны, умеет корректировать непростые учебные ситуации и имеет в своем арсенале достаточный опыт проведения теоретических и практических занятий [3].

Интегративная система внутрикорпоративного обучения сотрудников социальной сферы предусматривает профессиональное развитие в первую очередь того персонала учреждения, который обучать целесообразно с экономической точки зрения. Данный контингент имеет перспективу профессионального роста и готов к саморазвитию и самосовершенствованию в перспективе.

Интегративная система внутрикорпоративного обучения является в определенной степени уникальной системой, так как использует в полной мере возможности контактной работы обучающегося и наставника из числа высококвалифицированных кадров. При такой организации обучения легче и быстрее по времени можно планировать желаемый результат. Корпоративная система обучения обеспечивает возможность слушателю освоить дополнительные профессиональные функции или обязанности, к которым он проявляет интерес и имеет для этого профессиональные способности [1]. В подобных случаях немаловажно учитывать инициативу обучающегося и его стремление получить дополнительные профессиональные умения и навыки.

Не являются исключением для корпоративного внутрифирменного обучения и специалисты по социальной работе. Они также получают возможность дополнительной социализации к условиям текущей или перспективной работы [4]. Для этого социальные работники овладевают следующими компетенциями.

– социального взаимодействия – эффективно решают социальные задачи, избегают и решают конфликты, устанавливают партнерские взаимоотношения, являются участником совместной деятельности, а иногда и её организатором, проявляют толерантность. Это предполагает, что сотрудник причисляет себя к членам конкретного общества, разделяет его нормы, ценности и в своей деятельности ориентируется на позитивные изменения в нем;

– общения – обобщающее коммуникативное свойство личности, заключающее в себе способности в сфере общения, в том числе письменной и устной формах, через переписку, деловой этикет, тексты различного смысла и направления [4].

Для формирования обозначенных компетенций организация формирует образовательную среду для проектирования педагогических ситуаций, приближенных к условиям реального производства.

Для моделирования конкретной обучающей ситуации следует иметь как внешние, так и внутренние основания-запросы заказчика. Преподавательскому составу для исполнения задач учебного процесса необходимо применять современные педагогические образовательные технологии для общения на профессиональном уровне и многого другого. Учитывая данное обстоятельство, можно предполагать с большой долей уверенности, что внутрикорпоративное обучение в учреждениях социальной сферы обладает определенными педагогическими средствами, позволяющими решать проблемы тех специалистов по социальной работе, коэффициент эффективности работы которых ниже среднестатистического мониторинга. Корпоративное обучение позволяет легче устранить причины негативных ситуаций в профессиональной действительности.

Предметом нашего исследования является уровень общей и социальной самоэффективности, который позволяет получить информацию в компактном виде. Рост данного показателя говорит о повышении интегральной эффективности социальной организации, что, в свою очередь, обусловлено уровнем сформированности социальных и профессиональных компетенций специалистов по социальной работе в формате карьерных амбиций в «социальном векторе».

Используя понятие самоэффективность, происходит оценка способности осознания людьми возможностей использования своего потенциала. Понятие самоэффективности введено А. Бандуром [5], который сделал акцент на том, что при обладании скромными способностями и их умелом использовании человек может получить достаточно высокие результаты. И наоборот. Обладатели хороших способностей не показывают высоких результатов при отсутствии мотивации в действиях. Методики М. Шеер и Дж. Маддукс, применяемые нами в аналитической работе, являются подтверждением данного факта.

Результаты проделанной работы позволяют утверждать следующее. Высокий уровень деятельностной самоэффективности на контрольно-оценочном этапе демонстрируют 43,7% сотрудников, в то время как на констатирующем этапе этот показатель составлял 34,5%. Таким образом, количество сотрудников, уверенных в своих возможностях при решении сложных задач, возросло на 9,2%.

Средний уровень деятельностной самоэффективности на контрольно-оценочном этапе нашего исследования показали 47,9% сотрудников организации социальной сферы. Между тем на констатирующем этапе исследования их доля составила 39,3% от общей численности респондентов. Рост показателя составил 8,6% сотрудников, эффективность решения сложных профессиональных задач для которых зависит от производственной ситуации.

Низкий уровень деятельностной самоэффективности сотрудников организации социальной сферы был зафиксирован на уровне 26,2% от общего объема исследуемых сотрудников на констатирующем этапе исследования. Определяя этот показатель на контрольно-оценочном этапе нашего исследования, мы зафиксировали его на уровне 8,4% от общего объема респондентов. Таким образом, количество сотрудников, склонных затягивать решения различного уровня, замедляют выполнение поставленных задач. Динамика данного процесса показана на рис. 1

Оценивая показатели социальной самоэффективности, мы пришли к следующим заключениям.

Высокий уровень социальной самоэффективности сотрудников организации социальной сферы,на начальном этапе исследования был зафиксирован у 41% сотрудников, при том как на контрольно-оценочном этапе этот показатель демонстрировали 53% опрошенных, уверенных в общении с другими сотрудников. Динамика роста отразилась на уровне 12%.

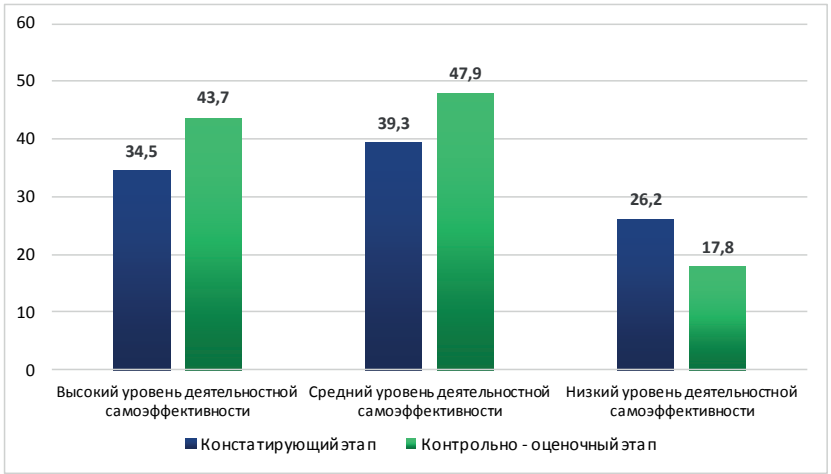


Рис. 1. Динамика изменений в оценке деятельностной самоэффективности сотрудников одного из центров по социальной работе

Средний уровень социальной самоэффективности на констатирующем этапе показали 39,5% из числа занятых в опросе специалистов по социальной работе. За время формирующего этапа этот показатель изменился до уровня 42% опрошенных респондентов, легко находящих общий язык с окружающими. Динамика роста составила 2,5% от общей численности работников, принявших участие в исследовании.

Низкий уровень социальной самоэффективности на констатирующем этапе нашего исследования был выявлен у 19,5% респондентов, принявших участие

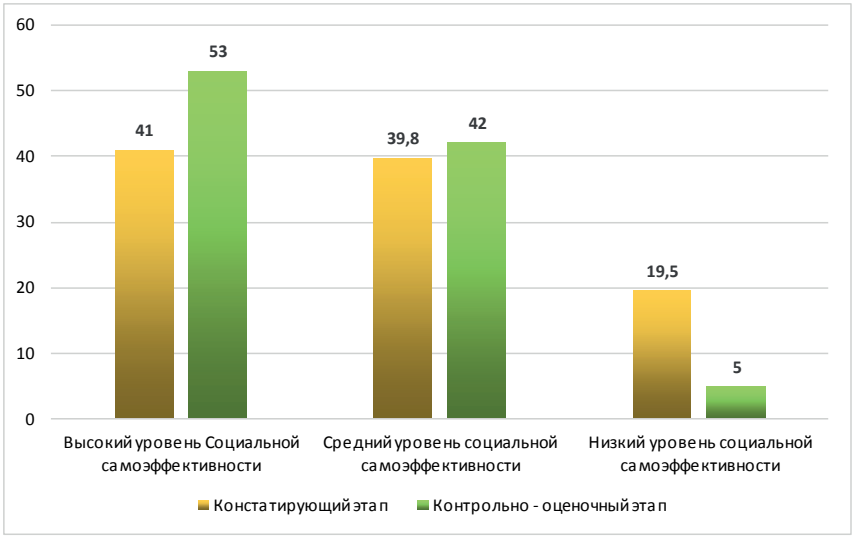


Рис. 2. Динамика изменения уровня социальной самоэффективности сотрудников одного из центров социального обслуживания

в исследовании. За время формирующего этапа данный показатель изменился до уровня в 5%, таким образом, динамика изменения составила 14,5% в сторону уменьшения группы сотрудников, испытывающих неуверенность в профессиональной деятельности.

Изменения уровня социальной самоэффективности показаны на рис. 2.

Таким образом, анализируя полученные данные, можем сделать вывод о том, что реализация интегративной системы внутрикорпоративного обучения способствует повышению уровня общей и социальной самоэффективности, которая оказывает влияние на эффективность учреждения социальной сферы в целом.

Комплекс педагогических условий, применяемый в ходе реализации интегративной системы внутрикорпоративного обучения сотрудников организации социальной сферы, должен учитывать демократический стиль общения педагога и обучающегося, способствовать проявлению инициативы со стороны тех, кого обучают, обеспечивать формирование навыков развития карьеры, готовность к конкурентной борьбе в карьерном росте. Интегративная система на базе действующих организаций позволяет достигать положительных результатов в реализации системы внутрикорпоративного обучения в короткие сроки.

Библиографический список

1. Кохаров А.С., Ярычев Н.У. Возможности внутриорганизационного обучения в обеспечении подготовки молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы. *Современные проблемы науки и образования.* 2012; № 4. Avaialble at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=6874
2. Борытко Н.М. Методологическая культура педагогов школы как условие её инновационной деятельности. *Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается*: методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина. Волгоград, 1997; Выпуск 4: 107 – 110.
3. Костицин Н.А. *Эффективность корпоративного обучения.* Avaialble at: http:// www.hr-portal.ru/article/effektivnost-korporativnogo-obucheniya
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. 5 мая. Avaialble at: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
5. Бандура А. *Теория социального научения.* Санкт-Петербург: Евразия, 2000.

References

1. Koharov A.S., Yarychev N.U. Vozmozhnosti vnutriorganizacionnogo obucheniya v obespechenii podgotovki molodogo prepodavatelya kolledzha k proektirovaniyu individual'noj metodicheskoj sistemy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2012; № 4. Avaialble at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=6874
2. Borytko N.M. Metodologicheskaya kul'tura pedagogov shkoly kak uslovie ee innovacionnoj deyatel'nosti. *Celostnyj uchebno-vospitatel'nyj process: issledovanie prodolzhaetsya*: metodologicheskij seminar pamyati professora V.S. Il'ina. Volgograd, 1997; Vypusk 4: 107 – 110.
3. Kosticin N.A. *`Effektivnost' korporativnogo obucheniya*. Avaialble at: http:// www.hr-portal.ru/article/effektivnost-korporativnogo-obucheniya
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya. *Internet-zhurnal «`Ejdos»*. 2006. 5 maya. Avaialble at: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
5. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-335-337

***Krivozubova Yu.I.**, postgraduate, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: Sheldon.cup@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENTS COMMUNICATION CULTURE IN THE ASPECT OF PROBLEMS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTISTS IN ARTS AND CRAFTS. A teacher of an art university is a unique specialist: a bearer of academic knowledge, an artist, a translator of socio-historical, cultural and artistic experience. Fine arts training including the process of enriching the audience culture of students, involves pedagogical influence directly on the student's personality. The formation of aesthetic taste and familiarization with artistic culture is achieved through the development of relevant information. The informational advantage which allows the student to present concrete judgments in a reasoned manner, to form their opinion becomes a stimulus for the student's cognitive activity, his communicative activity that is communication itself. In such conditions, communication encourages the improvement of language, speech, cultural studies, and student's communication skills. Communication as an integral part of artistic activity implements the need for effective interaction between the teacher and the student. The success of communication is supported by the dialogic nature. In this article the dialogue is considered to be a more common method of cooperation between subjects of the educational process. The educational environment of the art university is strengthened due to the favorable development of relations between the teacher and students, and the student himself becomes the subject of creative activity.

Key words: **artistic activity, educational environment, interaction, dialogue, verbalization, personality, motivation, spirituality, visualization, interpretation.**

***Ю.И. Кривозубова**, аспирант, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: Sheldon.cup@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ

Преподаватель художественного вуза – уникальный специалист: носитель академического знания, художник, транслятор общественно-исторического, культурного и художественного опыта. Обучение изобразительному искусству, в том числе через процесс обогащения зрительской культуры студентов, предполагает педагогическое воздействие непосредственно на личность студента. Формирование эстетического вкуса и приобщение к художественной культуре достигаются через освоение соответствующей информации. Информационное преимущество позволяет студенту аргументированно представлять

конкретные суждения, формировать собственное мнение; становиться стимулом познавательной активности студента, его коммуникативной деятельности – общения. В таких условиях общение стимулирует совершенствование языковых, речевых, культуроведческих, коммуникативных компетенций студентов. Общение как неотъемлемая часть учебной деятельности реализует потребность в эффективной коммуникации преподавателя и студента. Успешность общения поддерживается его диалогичностью. В статье рассматривается диалог как наиболее распространенный метод сотрудничества субъектов образовательного процесса. При благоприятном развитии взаимоотношений преподавателя и студентов укрепляется образовательная среда художественного вуза, в которой студент становится субъектом творческой деятельности.

Ключевые слова: **учебная деятельность, художественная деятельность, образовательная среда, взаимодействие, диалог, вербализация, личность, мотивация, духовность, визуализация, интерпретация.**

Основу профессионального становления будущего художника, как известно, формирует обучение в учреждениях среднего профессионального и высшего образования, качество которого поддерживается условиями продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов – субъектов образовательного процесса [1; 2].

Художественная деятельность на всех этапах актуализирует интеллектуальный процесс. На практическом уровне – это овладение техникой рисунка: студент осваивает теоретические основания последовательности действий. Например, академическое рисование с натуры – интеллектуальный процесс, заключающийся в анализе («разбивании» формы изображаемого элемента окружающей среды на составные элементы) и синтезе («собирании» формы уже непосредственно в рисунке). Передача световоздушной среды в рисунке, объема и материальности изображаемых предметов формирует условия, необходимые для овладения штрихом, мазком разных видов.

Создание художественных произведений структурируется работой с идеей, художественной формой и ее воплощением в материале. При этом материализация идеи смещает акцент с процесса на создание конкретного продукта, и деятельность становится прикладной. В таких условиях очевидна необходимость мотивации эффективного взаимодействия преподавателя и студента. Мотивированное взаимодействие в теории и практике справедливо рассматривается как сложноорганизованный процесс, диалог, приобретающий в среде художественного образования специальное значение (В.Ф. Максимович, И.А. Зимняя, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, И.А. Шаповалова и др.).

Наиболее распространенным методом учебного сотрудничества при решении учебных задач является беседа, дискуссия. Как отмечает И.А. Зимняя, активный диалог и совместное решение возникают в случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно, задача, адекватная сотрудничеству, объективно предполагает существование более чем одной точки зрения на содержание деятельности, поиск способов ее решения. Важным условием решения проблемных задач, как известно, является сотрудничество участников образовательного процесса. Вслед за учеными В.А. Сластениным, Н.Д. Никандровым, Е.Н. Шияновым и др. под понятием «сотрудничество» мы понимаем, прежде всего, совместную развивающую деятельность детей и взрослых, для которой характерно взаимопонимание, проникновение в духовный мир друг друга, коллективный анализ этой деятельности и ее результатов. Продуктивность сотрудничества во многом определяется мотивацией деятельности, стимулированием, поддержкой познавательных интересов обучающихся [3].

На практических занятиях по рисунку и живописи используются интерактивные методы и приемы, например, анализ произведений искусства. Участники дискуссии представляют различные взгляды на оценку актуальности и эстетического значения произведения искусства, интерпретируют теоретический и эмпирический подходы к трактовке технологического мастерства автора.

Например, работа А. Куинджи «Березовая роща» неоднозначно воспринимается студентами в зависимости от их личного и профессионального опыта, оставляет разные впечатления. Это произведение живописного искусства современно и доступно для восприятия. Картина, безусловно, вызывает эмоциональный отклик, в том числе и у неподготовленного зрителя. Концепцию произведения студенты воспринимают сначала интуитивно. Они замечают, что в работе присутствуют одновременно фрагментарность композиции и решение пространственных задач. Обучающиеся обращают внимание на передачу состояния освещения, которое искусствовед В. Петров назвал «солнцепоклонничеством», присущим А. Куинджи. Заметим, подход художника к композиции не пленэрный. В работе реализованы убедительные эффекты – реализм, с одной стороны, и с другой, – уплощение и условность, свойственные декоративному искусству. Эта ситуация использования художником в одном произведении противоположных подходов инициирует обсуждение вопросов: как можно подойти к решению художественной задачи, используя различные приемы и средства; как решить проблему оценки художественных произведений, близких по жанру, но выполненных в различных художественных стилях?

Произведение А. Куинджи «Березовая роща» формально можно отнести к романтическому пейзажу. С точки зрения направления в искусстве – это реализм. Однако он достигается путем обобщения натурных впечатлений, вплоть до уплощения формы и отказа от многоцветия в пользу чистого локального цвета.

Таким образом, новаторская живопись А. Куинджи (за счет сложного сочетания используемых выразительных средств и художественных приемов) вызывает у студентов выраженную эмпатию при очевидных сложностях их аналитической деятельности.

Преподаватель инициирует создание проблемной ситуации, в которой актуализируется противоречие между знанием (выраженным в чувственном восприятии произведения) и незнанием (в сложности его интерпретации, вербализации мыслей и чувств). Когнитивный компонент «я хочу», оценочный «я не могу» и поведенческий «я должен» при поддержке преподавателя формируют позитивную систему взглядов студента. В этом случае трудности становятся прецедентом положительного вызова, трансформирующегося в процессы творческого вдохновения, саморазвития. В формировании интереса к учению, отмечает И.А. Зимняя, «… большую роль играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней» [4, с. 103]. Анализ произведения изобразительного искусства как творческий акт становится стимулом познавательной активности студента, его коммуникативной деятельности – общения [5, с. 4]. Заметим, в таких условиях общение открывает возможности совершенствования важных компетенций студентов — языковых, речевых, культуроведческих, коммуникативных [6].

Важным компонентом процесса обучения является деятельность, формирующая (воспитывающая) художественный вкус. Необходимо учитывать: качество художественного вкуса человека во многом определяется его индивидуальными свойствами. При этом художественный вкус влияет на готовность студента к эстетическому восприятию произведения искусства, что, в свою очередь, выражается в особенностях его эстетического восприятия.

Важно учитывать, что в реалиях процесса обучения нередко возникают ситуации, в которых оценочное отношение преподавателя к произведению искусства не совпадает с ранее сложившимся мнением студента. Такая ситуация обычно воспринимается студентом негативно: обучающийся рассматривает позицию преподавателя как проявление авторитарного стиля педагогической деятельности. Поведенческие реакции обучающихся в аналогичных ситуациях могут быть различными: апатичность, растерянность, враждебность. Уточним: поведенческие реакции учащихся обусловливаются их зрительской культурой, восприятием искусства и художественной среды. Процесс обогащения зрительской культуры студентов предполагает педагогическое воздействие непосредственно на личность студента.

Студент не только во время обучения, но и в других жизненных ситуациях погружается в художественную среду, где все формы и виды искусства (от первобытного до новейшего) существуют одновременно. Восприятие произведений искусства в таких условиях становится хаотичным. Разнообразие и противоречивое содержание видов искусства вызывают у неподготовленного зрителя затруднения в интерпретации. Художественная среда развивается независимо от готовности субъектов к восприятию предметов искусства. Однако каждый субъект (как носитель культурной среды) вовлечен в художественный процесс. Студенты в качестве зрителей, как правило, не успевают реагировать на обновление содержания и развитие художественной среды. В начале обучения их основным ориентиром для интерпретации художественных произведений является воспитание. Отметим: уровень эстетического воспитания студентов, обучающихся на 1 курсе, к сожалению, недостаточен для понимания ими проблем: что есть красота, что есть искусство, какими функциями оно обладает, какими границами определяется.

На этом этапе развития эстетических вкусов обучающихся целесообразно обратиться к интерпретации рассказа Н.В. Гоголя «Портрет», где встречаются рассуждения об искусстве, таланте, красоте: «…талант есть драгоценнейший дар Бога – не погуби его. Исследуй, изучай все, что ни видишь, покори все кисти, но во всем умей находить внутреннюю мысль и пуще всего старайся постигнуть высокую тайну создания. Блажен избранник, владеющий ею. Нет ему низкого предмета в природе. В ничтожном художник-создатель так же велик, как и в великом; в презренном у него уже нет презренного, ибо сквозит невидимо сквозь него прекрасная душа создавшего, и презренное уже получило высокое выражение, ибо протекло сквозь чистилище его души. Намек о божественном, небесном рае заключен для человека в искусстве, и по тому одному оно уже выше всего» [7, с. 31].

Особое значение духовности в искусстве придает В.В. Кандинский. Интересны его представления о новом искусстве. В.В. Кандинский отличается от других художников, искусствоведов, педагогов своим неклассическим пониманием и отношением к традициям. В философии В.В. Кандинского оригинально представлены функции прекрасного и безобразного: «…внутренне прекрасным может быть все то, что внешне “уродливо”» [8, с. 16].

Итак, анализ произведений искусства предполагает компетентное использование соответствующей терминологии. Аналитик должен отличаться богатым запасом знаний, творческим мышлением, индивидуальным подходом к раскодированию авторского замысла, смелостью за ответственное оценивание художественного и эстетического потенциала произведения. Согласно современной Концепции художественного образования в России, художественное образование – это процесс овладения человеком художественной культуры своего народа и человечества. Соответственно, формирование эстетического вкуса и приобщение к художественной культуре достигаются через освоение соответствующей информации. Информационное преимущество позволяет рассматривать произведения искусства (и культурные явления) не только с позиции разных культур, но и через призму их развития. Информированность в данных областях позволяет студенту аргументированно представлять конкретные суждения, мотивирует формирование собственного мнения, активность, участи в диалоге с преподавателем.

Библиографический список

1. Максимович В.Ф. Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства. *Научный диалог*. 2016; № 12 (60): 387 – 400.
2. Шаповалова И.А., Рубцова Н.Е. Перспективы обновления отечественного образования: исследовательские программы экспериментальных площадок РАО. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014; № 3 (18): 30 – 36.
3. Асмолов А.Г. *По ту сторону сознания*. Москва: Смысл, 2002.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям*. Москва: Логос, 2008.
5. Бабаскина Е.Г. *Факторы формирования познавательной активности студентов в процессе овладения переводческой стратегией*. Курск: Курский государственный университет, 2013.
6. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках. *Русская словесность*. 2003; № 1: 36.
7. Гоголь Н.В. *Портрет*. Москва: T8RUGRAM, 2019.
8. Кандинский В.В. *О духовном в искусстве*. Москва: Эксмо, 2016.

References

1. Maksimovich V.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki specialistov v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Nauchnyj dialog*. 2016; № 12 (60): 387 – 400.
2. Shapovalova I.A., Rubcova N.E. Perspektivy obnovleniya otechestvennogo obrazovaniya: issledovatel'skie programmy `eksperimental'nyh ploschadok RAO. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014; № 3 (18): 30 – 36.
3. Asmolov A.G. *Po tu storonu soznaniya*. Moskva: Smysl, 2002.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po pedagogicheskim i psihologicheskim napravleniyam i special'nostyam*. Moskva: Logos, 2008.
5. Babaskina E.G. *Faktory formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti studentov v processe ovladeniya perevodcheskoj strategiej*. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2013.
6. Bystrova E.A. Celi obucheniya russkomu yazyku, ili Kakuyu kompetenciyu my formiruem na urokah. *Russkaya slovesnost'*. 2003; № 1: 36.
7. Gogol' N.V. *Portret*. Moskva: T8RUGRAM, 2019.
8. Kandinskij V.V. *O duhovnom v iskusstve*. Moskva: `Eksmo, 2016.

Статья поступила в редакцию 25.11.20

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-337-339

***Kuznetsov A.S.**, postgraduate, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: zavalov.artem@yandex.ru*

PROBLEMS OF METHODS OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN YOUTH. The article is dedicated to the current problem of patriotic education of youth. The author reveals the concept of patriotism, analyzes the shortcomings of modern methods of patriotic education and the possibility of their more effective use, gives options for improving some of them. The purpose of this work is the author's search for possible ways to solve the imperfection of the system of patriotic education of youth in modern trends in the development of society. The author notes the importance of the participation of the state, educational institutions, families and society in the development of a healthy, thinking citizen of his country. The article provides an analysis of the views of scientific research on the problems of educating patriotism. The work reveals the main reasons for the failure of methods of patriotic education of youth. A comparison of tasks and objectives of existing patriotic organizations is given, a parallel is given to their effectiveness in the Soviet Union and in modern Russia.

Key words: **patriotism, education, development, schoolchildren, youth.**

***А.С. Кузнецов**, соискатель, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: zavalov.artem@yandex.ru*

ПРОБЛЕМАТИКА МЕТОДОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассмотрена проблема патриотического воспитания. Автор раскрывает понятие патриотизма, анализирует недостатки современных методов патриотического воспитания и возможности более эффективного их применения, приводит варианты по улучшению некоторых из них. Целью данной работы является поиск автором возможных путей решения несовершенства системы патриотического воспитания молодёжи в современных тенденциях развития общества. Автором отмечается важность участия государства, образовательных заведений, семьи и общества в становлении здорового, мыслящего гражданина своей страны. В статье приведен анализ взглядов научных исследований проблем воспитания патриотизма. Предпринята попытка раскрыть основные причины несостоятельности методов патриотического воспитания молодёжи. Дано сравнение целей и задач существующих организаций патриотической направленности, приводится параллель эффективности их в Советском Союзе и в современной России.

Ключевые слова: **патриотизм, воспитание, развитие, школьники, молодежь.**

В век информационных технологий молодое поколение с раннего возраста всё чаще обращается к сети Интернет в поисках нужной информации. В различных информационных ресурсах встречаются провокационные новости и искажённые исторические факты уменьшения роли и места России в геополитическом пространстве в противовес возрастающей позиции Российской Федерации на мировой арене. Всё это негативно сказывается на формировании личности молодых людей. Поэтому проблема воспитания будущего патриота своей Родины является актуальной. Она затрагивает каждого человека без исключения, независимо от его вероисповедания, места происхождения, пола, принадлежности к той или иной этнической группе, его культуры и уровня духовного и нравственного развития. Мы согласны с утверждением Е.Е. Курвинена в том, что в большей степени эта проблема касается молодежи. Патриотизм не является генетическим признаком личности. Это явление социального порядка [1, с. 9 – 95]. В наше время патриотизм как качество формируется с раннего возраста в семье, затем в образовательном учреждении, поэтому проблема патриотического воспитания молодого поколения имеет особый смысл. Решение этой задачи невозможно без должной организации целенаправленной, воспитательной работы в рамках системы образования.

Что же составляет содержание понятия «патриот»? В толковом словаре С.И. Ожегова ему даётся следующее определение. Это человек, глубоко преданный определенному делу [2]. В толковом словаре В.И. Даля мы находим определение слову патриот как готовность служить отчизне [3]. В толковом словаре, автором которого является С.А. Кузнецов, данная лексема понимается как верность и способность принести жертву во благо народа [4]. Объединяющим началом приведенных определений является то, что патриотом является человек, который готов защищать свою родину, так как он ей верен и любит свой народ. Исходя из перечисленного, можно сформулировать основные цели и задачи патриотического воспитания: формирование и развитие качеств, позволяющих

иметь гражданскую позицию, направленную на защиту страны; понимание значимости консолидации прогрессивных сил общества для устойчивого развития государства; подчинение своих действий формированию сопричастности к истории и многонациональной культуре; проявление активной жизненной позиции.

Для достижения данных целей со школьниками в общеобразовательных заведениях проводятся мероприятия различного плана: встречи с представителями ветеранских организаций различных силовых структур; посещение выставок и музеев истории; военно-патриотические сборы с привлечением командного и инструкторского состава восковых частей; вовлечение в работу детских военно-патриотических клубов; оказание волонтерской помощи ветеранам и труженикам тыла участникам Великой Отечественной войны.

Общей основой целеполагания патриотического воспитания в Российской Федерации является идея сохранения прав граждан, целостности и безопасности государства. Стоит также принять во внимание то, что современные школьники погружены в Интернет и далеко не всегда воспринимают ту информацию, которую до них хотят донести родители, педагоги и воспитатели. Встречи с ветеранами уже не дают того эффекта, что в советское время – слишком велик разрыв поколений. Часть школьников посещают мероприятия патриотического характера, потому что они входят в школьную программу воспитательной работы и утверждены педагогическим советом школы. Также стоит учитывать, что с каждым годом ветеранов становится всё меньше, и данный формат взаимодействия со школьниками в скором времени вовсе перестанет существовать. Больший эффект дают посещения выставок вооружения и военной техники, где подростки и молодёжь могут не только посмотреть, но и потрогать образцы военной техники и вооружения. В музее в процессе рассказа и обсуждения тех или иных исторических фактов им захочется узнать об этом больше. Участие в военно-спортивной игре «Зарница» и других играх военной направленности вызывает у подростков наибольший интерес. Однако проводятся подобные мероприятия редко и, как правило, накануне празднования Дня Победы, Дня призывника и других российских праздников, где к процессу подключаются военные комиссариаты и войсковые части (преследуя цель популяризации военной службы в рядах ВС РФ). Для достижения наибольшего эффекта стоит проводить 2 – 3 мероприятия за учебный год. При этом если возрождать традиции патриотического воспитания, заложенные в советское время, то есть организовать сотрудничество между учебными заведениями, военными учебными центрами, военно-патриотическими клубами, ветеранскими организациями, историческими музеями и войсковыми частями, то можно вывести данные мероприятия на совершенно другой, «новый уровень» патриотического воспитания подрастающего поколения. На данный момент такое сотрудничество формируется и уже сейчас даёт положительный результат. В качестве примера рассмотрим опыт сотрудничества войсковых частей, находящихся в с. Ярково Новосибирской области с общеобразовательными учреждениями.

На базе войсковых частей района в День призывника для учащихся школ проводятся экскурсии, показательные выступления, демонстрация перспективных новых образцов вооружения и военной техники. В музеях войсковых частей совместно с администрацией района и с привлечением ветеранской организации, а также действующих офицеров войсковых частей организуются дискуссии с непосредственным обсуждением подвигов наших земляков в Великой Отечественной войне, проводятся встречи с ветеранами боевых действий Афганистана, Чечни, Сирийской арабской республики. Благодаря этому с каждым годом в Ярковском районе растёт количество желающих поступить в военные учебные заведения, а также проходить военную службу по контракту в Вооруженных Силах РФ и других силовых структурах. В противовес этому уменьшается число «уклонистов» от службы в армии.

Следующим шагом в развитии данного направления может послужить организация кратковременных летних полевых сборов для учащихся 7 – 10 классов (на данный момент только ученики 10 классов участвуют в сборах) с привлечением командного и инструкторского состава войсковой части. Возможность погрузиться школьникам в условия, приближенные к военной службе, в атмосферу военной жизни (изучение основных положений общевоинских уставов, занятия по строевой подготовке, ориентирование на местности, оказание первой доврачебной помощи, общая физическая подготовка, тактические игры, изучение образцов новейшего вооружения и многое другое) представляет собой ресурс повышения личностной активности молодёжи.

Командному составу такая работа поможет повысить уровень собственной методической подготовки, усовершенствовать полученные знания при применении их на практике, а также наладить связь с подрастающим поколением, что является одной из важных составляющих преемственности поколений. Данные направления в воспитании патриотов могут иметь и отрицательные стороны. Это связано с формальным подходом, который сводится только к формальной отметке «проведено», и непониманием сути патриотической направленности представителями организаций, участвующих в мероприятиях. Также стоит отметить, что большой вклад в патриотическое воспитание школьников вносят движение «Юнармия» и военно-патриотические клубы. Их деятельность направлена на всестороннее развитие подростка: духовное, нравственное, социальное, физическое и интеллектуальное.

Неоспоримым фактом является то, что государство в целях патриотического воспитания подростков и молодежи формирует определенный социальный заказ для учреждений, где молодое поколение проходит обучение. Этот заказ связан с подготовкой по вопросам гражданского и патриотического воспитания [5, с. 319 – 322].

Важную роль для достижения целей в данном направлении играет нормативно-правовая организационная база на государственном уровне. В 2016 году по инициативе министра обороны РФ Сергея Шойгу было создано патриотическое молодежное движение «Юнармия». Основными задачами движения можно считать следующие: воспитание гражданской активности молодежи; осмысленное отношение к историческому прошлому родины; ответственное поведение в условиях действия нравственных установок, умение применять знания в области военно-технического творчества [6].

На наш взгляд, недопустимым является забвение истории военно-патриотического воспитания молодежи, которое длительное время регламентировалось военно-спортивным комплексом «Готов к труду и обороне». Патриотическое движение «Готов к труду и обороне» способствовало воспитанию подростков и молодежи. Это была целевая перспективная программа физической подготовки в условиях организаций общего и профессионального образования с 1931 по 1991 год» [7, с. 174]. Итогом кропотливой работы специалистов и ученых стало возрождение утраченного ранее направления патриотического воспитания благодаря указу президента Российской Федерации от 1 сентября 2014 года [8]. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» в современном формате ставит перед молодым поколением следующие задачи:

– повышение роли физической культуры и спорта в укреплении здоровья, в деле воспитания патриотизма;

– увеличение количества детей, подростков, молодежи, занимающихся отдельными видами спорта;

– повышение уровня продолжительности жизни взрослого населения Российской Федерации;

– формирование осознанной потребности в занятиях физической культурой;

– совершенствование системы физического воспитания в образовательных учреждениях [8].

В этой связи основной целью современного комплекса «Готов к труду и обороне» является получение высоких положительных результатов в патриотическом и гражданском воспитании подростков, молодежи [7, с. 175].

Другим документом Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определены не менее важные направления работы с детьми и молодежью. К ним относится работа по формированию высоконравственной личности, знающей историю своей страны и соблюдающей исторические традиции родного народа, готовой к защите рубежей Родины [9].

Нами был проведен социологический опрос двух категорий допризывной молодёжи, учащихся школ Центрального района города Омска района в возрасте 16 – 17 лет, принимавших участие в мероприятиях патриотической направленности, в количестве 147 человек; военнослужащих по контракту, проходящих службу первого года, в количестве 109 человек из войсковых частей, командный состав которых был задействован в воспитательных мероприятиях. Проведенный нами опрос показал, что большинство опрошенных связывают с понятием «патриотизм» любовь к своей стране (79% у первой категории и 85% у второй). На вопрос, может ли быть патриотом человек, который не испытывает чувства любви к родине, преобладающее большинство (84% и 85%) ответили «нет». На вопрос, может ли быть патриотом человек, который в угоду своих потребностей занимается коррупцией, учащиеся ответили практически также единодушно (82% и 80%), что люди, занимающиеся коррупцией, также не патриоты страны. В дополнение к полученным результатам получена информация, что люди, избегающие службы в армии (65% и 76%) или желающие переехать в другую страну (64% и 69%), также не могут быть патриотами. Более половины респондентов отметили, что данная проблема касается всех членов современного общества, и государственная политика должна на это адекватно реагировать, а не замалчивать о ее наличии (62% и 71%).

Для достижения целей в вопросах патриотического воспитания молодежи задействованы все уровни государственной власти: от федеральных до региональных, образовательные организации общего, дополнительного и профессионального образования, общественные и религиозные организации, учреждения культуры и искусства. Потенциальные возможности участников, имеющих отношение к патриотическому воспитанию, трудно недооценить. Поэтому в современной ситуации, складывающейся непросто для Российского государства, на наш взгляд, важно выстраивать всю педагогическую работу по формированию у молодёжи патриотизма как качество личности с опорой на присущие Российской культуре традиции. В процессе обучения необходимо помимо научных знаний воспитывать у подростков умения и навыки самостоятельного, диалектического и критического мышления, которые будут способствовать повышению их внутренней стойкости.

Библиографический список

1. Курвинен Е.Е. Актуальные вопросы организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования подростков (на примере деятельности военно-патриотического клуба «Красная звезда»). *Молодой ученый*. 2015; № 64: 91 – 95. Available at: http://www.moluch.ru/archive/86/16447/
2. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: https://www.endic.ru/ozhegov/Patriot-22141.html
3. *Толковый словарь Даля*. Available at: http://endic.ru/dal/Patriot-24067.html
4. *Толковый словарь Кузнецова*. Available at: https://www.endic.ru/kuzhecov/Patriot-24951.html
5. Тимошенко Ю.В. Развитие патриотического воспитания в России. *Молодой ученый*. 2018; № 25: 319 – 322. Available at: https://moluch.ru/archive/211/51660/
6. *Устав всероссийского детско-юношеского военно-патриотического общественного движения «ЮНАРМИЯ»*, утверждённый Учредительным собранием 28 мая 2016 г. Available at: https://yunarmy.ru/upload/iblock/ff6/Ustav_VVPOD_YUNARMIYA.pdf
7. Иванов О.Н., Титенёва М.А. ГТО: прошлое и настоящее. *Вестник Югорского государственного университета*. 2016; № 1 (40): 174 – 176.
8. *О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)*. Указ Президента РФ от 24 марта 2014 г. № 172. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38224
9. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва. Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

References

1. Kurvinen E.E. Aktual'nye voprosy organizacii patrioticheskogo vospitaniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya podrostkov (na primere deyatel'nosti voenno-patrioticheskogo kluba «Krasnaya zvezda»). *Molodoj uchenyj*. 2015; № 64: 91 – 95. Available at: http://www.moluch.ru/archive/86/16447/
2. *Tolkovyj slovar' Ozhegova*. Available at: https://www.endic.ru/ozhegov/Patriot-22141.html
3. *Tolkovyj slovar' Dalya*. Available at: http://endic.ru/dal/Patriot-24067.html
4. *Tolkovyj slovar' Kuznecova*. Available at: https://www.endic.ru/kuzhecov/Patriot-24951.html
5. Timoshenko Yu.V. Razvitie patrioticheskogo vospitaniya v Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 25: 319 – 322. Available at: https://moluch.ru/archive/211/51660/
6. *Ustav vserossijskogo detsko-yunosheskogo voenno-patrioticheskogo obschestvennogo dvizheniya «YuNARMIYa»*, utverzhdennyj Uchreditel'nym sobraniem 28 maya 2016 g. Available at: https://yunarmy.ru/upload/iblock/ff6/Ustav_VVPOD_YUNARMIYA.pdf
7. Ivanov O.N., Titeneva M.A. GTO: proshloe i nastoyaschee. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 1 (40): 174 – 176.
8. *O Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse "Gotov k trudu i oborone" (GTO)*. Ukaz Prezidenta RF ot 24 marta 2014 g. № 172. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38224
9. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. N 996-r g. Moskva. Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-339-341

Nikitin Z.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of College of Culture and Art of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: baattyk1978@mail.ru*

FEATURES OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF FOLK ART OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) FOR PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS. Attention to folk art is one of the urgent problems of federal and regional government bodies. The timely development of conceptual documents contributes to the adoption of correct decisions that are adequate to the state of affairs in culture and art. In addition, it is necessary to search for options for an integrative solution to the problem in the context of professional education and folk art. The experience of educational institutions of the Republic of Sakha (Yakutia) can be replicated in other regions because they have proposed a concept for the development of folk art for professional education institutions. The developed concept has been experimentally tested. The article presents an analysis of the conceptual approach of tasks related to the training of specialists for cultural and art institutions.

Key words: **concept, folk art, professional education, ethno-artistic environment.**

З.Н. Никитин, *канд. пед. наук, директор Колледжа культуры и искусства Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: baattyk1978@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сохранение и развитие и народного художественного творчества является одной из актуальных проблем федеральных и региональных органов управления. Своевременная разработка концептуальных документов способствует принятию решений, адекватных положению дел в культуре и искусстве. Кроме этого, необходим поиск вариантов интегративного решения проблемы в контексте профессионального образования и народного художественного творчества. Опыт образовательных учреждений Республики Саха (Якутия) может быть тиражирован в другие регионы потому, что ими предложена Концепция развития народного художественного творчества для учреждений профессионального образования. Разработанный документ проходит экспериментальную апробацию. В статье представлен анализ концептуального подхода задач, связанных с подготовкой специалистов для учреждений культуры и искусства.

Ключевые слова: **концепция, народное художественное творчество, профессиональное образование, этнохудожественная среда.**

Не вызывает никакого сомнения, что народное художественное творчество Республики Саха (Якутия) достаточно уникальное и высокохудожественное явление. Несмотря на констатацию данного факта и наличие профессионального интереса сообщества работников культуры и искусства к творчеству народа Саха, вне поля изучения пока остается вопрос интеграции народного художественного творчества и профессионального образования. Анализ разработанности существующей проблемы требует от исследователей определения особенностей художественного творчества народа Саха в контексте интеграции профессионального образования со сферой культуры и искусства. Немаловажную роль в решении имеющей место проблемы может занять концепция содержания профессионального образования в области народного художественного творчества Якутии. В данной концепции должны быть названы условия ее реализации, определено ресурсное сопровождение процесса апробирования и получения положительных результатов. Кроме того, необходимо изучить научные, источниковедческие работы, которые рассматривают вопросы именно народного художественного творчества и именно в Якутии, т.к. на данной территории имеется очень много видов этнохудожественного творчества. Но до сих пор достаточное количество исследований представлены лишь по героическому эпосу олонхо, круговому танцу осоухай, национальному празднику ысыах. Народное художественное творчество Якутии не рассматривается в комплексе с изучением особенностей всех видов. Кроме этого, его развитие, сохранение не связано с возможностями профессионального образования.

С помощью концепции в условиях социокультурной этнической среды скорректированы учебные программы, обязательным компонентом которых является этнопедагогическая составляющая, разработан учебно-методический комплекс, написаны учебные пособия с участием носителей национального языка и культуры, обучение и воспитание рассмотрено как единый процесс при условии, что все художественные студенческие коллективы должны работать с учетом этнических национальных особенностей муниципальных объединений. Был введен новый вид компетенций – социальные, дополняющие общепрофессиональные и

профессиональные и являющиеся связующим звеном между образовательным и профессиональным стандартами. Это позволило изменить содержание среднего профессионального образования в области народного творчества Якутии.

Концепция развития народного художественного творчества Республики Саха (Якутия) для учреждений профессионального образования представлена не только как научная теоретическая версия, но и как система практических действий, направленных на решение проблем, связанных с сохранением и развитием художественного творчества народа Саха.

В Якутском колледже культуры и искусств Республики Саха (Якутия) на протяжении нескольких лет через этнохудожественную среду «Кун Эркен» реализуется процесс обучения и воспитания студентов, будущих руководителей самодеятельных этнических коллективов Якутии. Для реализации процесса подготовки студентов коллективом педагогов колледжа разработаны учебно-методические комплексы, важной составляющей которых являются учебные пособия, позволяющие осуществлять индивидуальное обучение конкретному виду народного творчества.

Раннее профессиональное знакомство будущих специалистов с проблемами в области сохранения и возрождения национальных традиций осуществлялось через профориентационную работу в виде профессиональных проб, обучение по пропедевтическим программам, выявляющим способности и возможности обучающихся, а также организацию подготовки по программам профессиональной переподготовки выравнивающего характера [1]. Такое направление подготовки будущих специалистов позволит сформировать у них новый вид компетенций, которые относятся к компетенциям социального характера. Все они позволят скорректировать отношение молодых специалистов к своей профессии, так как руководителю любительского этнического коллектива необходимо будет владеть не только исполнительским мастерством, но и быть менеджером, маркетологом, экономистом. При изучении всех разновидностей этнохудожественного творчества обучающийся должен быть готов к исполнительскому мастерству применительно к конкретному улусу. Научить этому можно только через индивидуально-адресную подготовку каждого студента конкретному виду этнохудожественного творчества. Предлагаемая концепция учитывает использование именно индивидуальной формы работы и адресное предположение места, где будет работать в качестве руководителя этнического коллектива и применять свои знания, умения выпускник профессионального учреждения образования.

При разработке концепции в качестве методологической базы использовался системный и интегративный подходы. Якутия имеет очень большую территорию, включающую 34 муниципальных объединения-улуса. И из этих улусов в систему профессионального образования приходят обучающиеся с разным уровнем подготовки. Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает прием детей и после девятого класса. Данная категория обучающихся еще не понимает, кем она могут стать. Использование системного и интегративного подходов помогло провести в определенной логике разработку пропедевтической программы для первого курса, задания профессиональной пробы для творческого экзамена, разработать профессиограмму для обучающихся, скорректировать производственное обучение и через индивидуально-адресную подготовку сформировать те компетенции, которые позволили выпускнику владеть исполнительским мастерством и одновременно быть руководителем самодеятельного художественного этнического коллектива.

Концепция является формой педагогического проектирования, посредством которой в исследовании изложен основной замысел, ведущие идеи построения и развития содержания профессионального образования Якутии в области художественного творчества народа Саха. Посредством концепции можно дать более четкое представление не только настоящего, но и будущего развития профессионального образования в данной области, обосновать педагогические перспективы. В этой связи нецелесообразно изменять организацию экспериментальной проверки концепции. Это должны быть не только учебные достижения обучающихся в рамках контрольной и экспериментальной групп. Необходимо проверять экспериментальным путем результаты организации, содержания, методического сопровождения образовательного процесса, целесообразность интеграции образовательных и профессиональных стандартов, изменения в профориентационной работе, готовность преподавателей к индивидуальному обучению студентов. Проверка результатов только через сравнение достигнутого обучающимися контрольной и экспериментальной групп значительно ограничит возможности эксперимента.

При проверке результативности концепции оправдано применение такого вида анализ, как «монографический». Это можно обосновать тем, что при обучении должны быть созданы условия индивидуально-адресной подготовки каждого студента. Монографический анализ позволит фиксировать как индивидуальные достижения обучающихся, связанные с их способностями, так и индивидуальные достижения, формируемые в процессе обучения: в ходе проведения контрольных недель, выполнения учебных задач, творческих заданий, упражнений. Посредством монографического анализа удается проследить динамику развития и профессиональной подготовки каждого студента.

Достаточное внимание в концепции должно быть уделено профориентационной работе. Большинство творческих учебных заведений профессионального, в том числе и высшего, образования при приеме абитуриентов вводят их в заблуждение, говоря, что выпускники будут звездами эстрады, артистами и режиссерами театров. В Якутии очень развито эстрадное и театральное искусство, много местных звезд. Поэтому все ребята приходят с намерением ими стать. Данную ситуацию необходимо изменять, так как если этого не делать, то обучающиеся в процессе учебы разочаровываются, не понимают особенностей будущей профессиональной деятельности. Поэтому необходима корректировка в профориентационной работе. Профориентацию необходимо организовать в ее консультационных центрах. Таких центров должно быть создано четыре по территориальному признаку. В них преподаватели профессиональных образовательных учреждений смогут объяснить будущим студентам, кем они станут, какому исполнительскому мастерству будут обучаться.

Разработанная концепция должна быть результатом органичности, самобытности в условиях некой изолированности якутского этноса. Именно народное художественное творчество Якутии тесно связано с языческой религией. Такие ритуалы, как кормление огня, кумысопитие, коновязь, горловое пение и многие другие имеют свои канонические устои, нарушение которых приводит к исчезновению этнических самобытных признаков. Каждый исполнитель определенного вида якутского этнического художественного искусства должен знать их, исполнять произведение народного художественного творчества, соблюдая определенный канон. Исполнитель должен не только знать, но и уметь исполнять этот канон.

Проблема разработки концепции народного художественного творчества Республики Саха (Якутия) для учреждений профессионального образования является актуальной для современного социокультурного пространства. Эта тема значима как для теоретической педагогики, так и для образовательной практики. Рассмотрение вопросов подготовки специалистов в условиях трансформации профессиональной среды, освобождения мест в связи с устареванием ранее существующих профессий, акцентирующих внимание на профессии «самозанятых», заслуживает всяческой поддержки. Подготовка специалистов в области народного художественного творчества содержит огромный потенциал для развития профессий «самозанятых».

Актуальность разработки концепции связана и с сохранением традиций национальной художественной культуры, значимым компонентом которой является народное художественное творчество – одна из приоритетных задач современной государственной культурной политики, предмет научного изучения профессионального сообщества и пристального внимания социума. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте необходимости сохранения художественного своеобразия культуры малочисленных народов, входящих в состав Российской Федерации, в том числе народного художественного творчества Республики Саха (Якутия), представленного хореографическим, театральным, этнохудожественным направлениями. Последнее занимает приоритетную позицию, так как имеет выраженные этнические особенности, связанные с эпосом, фольклором, декоративно-прикладным искусством и зодчеством.

Источниковедческой базой концепции является широкий круг источников, охватывающий ее разные аспекты, что является продолжением работ И.В. Покатиловой, Р.С. Гаврильевой, Л.И. Новгородовой [2] и других исследователей.

Разработанная концепция не имеет аналогов, так как ее содержание учитывает специфику и сущностные особенности народного художественного творчества Республики Саха как особого феномена национальной художественной культуры; является отправной точкой для разработки идеи об учреждении инновационного типа, обеспечивающего общедоступность среднего профессионального образования в Якутии в области народного художественного творчества с учетом сохранения его самобытных особенностей; способствует созданию единой художественно-образовательной этнохудожественной среды, объединяющей все уровни образования; обеспечивает процесс создания учебно-методического сопровождения по основным видам этнохудожественного творчества народа Саха на русском и якутском языках; становится базой для создания индивидуально-адресной ситуации в период обучения основным видам народного художественного творчества Якутии [3; 4].

Феноменологические характеристики разработанной Концепции народного художественного творчества Якутии для учреждений профессионального образования доказывают ее роль и значение в процессе сохранения, возрождения, развития и продвижения традиций национальной культуры народа Саха, что и является ее целью и миссией. Данное положение подтверждает экспериментальная проверка результатов методами контент-анализа, опроса, анкетирования, сравнения статистических отчетностей и проведенные монографической характеристики.

На наш взгляд, к несомненным достоинствам представленной концепции следует отнести следующие: разработка структуры и содержания; успешный опыт профориентационной работы в формате профессиональных проб; создание рабочих программ учебных дисциплин среднего профессионального образования; разработка и корректировку существующих учебных изданий в аспекте включения этнохудожественного компонента; формирование индивидуально-адресной системы организации обучения; предложение по введению социальных компетенций как разновидности сквозных ключевых компетенций. Последнее представляется тем более актуальным, что их формирование осуществляется в процессе реализации всех учебных дисциплин и профессиональных модулей. Заложенные в ее основу компетенции выступают связующим звеном между образовательным и профессиональным стандартом, подтверждают сформированность у обучающихся личной гражданской позиции в вопросах сохранения, развития художественной культуры народа Саха.

Библиографический список

1. *Народное художественное творчество:* сборник программ. Москва: б/и, 2002.
2. Покатилова И.В. *Метаморфозы пластического фольклора в истории культуры Якутии XX века.* Диссертация … кандидата искусствоведения. Якутск, 2003.
3. Никитина Н.Г. *Методика приобщения учащихся начальных классов якутской школы к героическому эпосу олонхо.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Якутск, 2010.
4. Шейкин О.Ю. Обрядовое интонирование саха: алгыс и осоухай. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Составители Н.А. Алексеев, П.Е. Ефремов, В.В. Илларионов. Новосибирск: Наука, 2003.

References

1. *Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo:* sbornik programm. Moskva: b/i, 2002.
2. Pokatilova I.V. *Metamorfozy plasticheskogo fol'klora v istorii kul'tury Yakutii XX veka.* Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Yakutsk, 2003.
3. Nikitina N.G. *Metodika priobscheniya uchaschihsya nachal'nyh klassov yakutskoj shkoly k geroicheskomu `eposu olonho*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2010.
4. Shejkin O.Yu. Obryadovoe intonirovanie saha: algys i osouhaj. *Obryadovaya po`eziya saha (yakutov)*. Sostaviteli N.A. Alekseev, P.E. Efremov, V.V. Illarionov. Novosibirsk: Nauka, 2003.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-341-343

Skorobogatova O.Yu., *postgraduate, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: Sheldon.cup@mail.ru*

INTERSUBJECT RELATIONS IN THE DEVELOPMENT OF SPECIAL DISCIPLINES IN THE FIELD OF MODELING AND ARTISTIC DESIGN OF CLOTHING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN THE PROFILE OF ARTISTIC EMBROIDERY. The article deals with the main aspects of intersubject relations of the academic discipline "Modeling and artistic design of clothing" of bachelor's training in the field of artistic embroidery, everything related to performing skills in artistic embroidery, improving skills in artistic embroidery, technology and materials science, technical drawing, general composition, design, academic painting, decorative painting, academic drawing, decorative drawing, color studies and coloristics. The main aspect that affects the preparation of the curriculum of academic subjects based on interdisciplinary connections is the formation of competencies aimed at developing independent activities, creative activity, and cognitive interests of students.

Key words: **artistic embroidery, intersubject connections, integration, intersubject level, intrasubject level, psychological and pedagogical support.**

О.Ю. Скоробогатова, *аспирант, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: Sheldon.cup@mail.ru*

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБЛАСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ВЫШИВКА»

В статье рассмотрены основные аспекты межпредметных связей учебной дисциплины «Моделирование и художественное конструирование одежды» подготовки бакалавров в области художественной вышивки, все, что связано с исполнительским мастерством по художественной вышивке, совершенствованием мастерства в данной сфере, технологией и материаловедением, техническим рисунком, общей композицией, проектированием, академической живописью, декоративной живописью, академическим рисунком, декоративным рисунком, цветоведением и колористикой. Основным аспектом, влияющим на составление рабочих программы учебных предметов, основанных на межпредметных связях, является формирование компетенций, направленных на развитие самостоятельной деятельности, творческой активности, познавательных интересов обучающихся.

Ключевые слова: **художественная вышивка, межпредметные связи, интеграция, межпредметный уровень, внутрипредметный уровень, психолого-педагогическая поддержка.**

В русской культуре украшение одежды художественной вышивкой, распространенным видом традиционного прикладного искусства, занимает особое место. Изучение истории ручной вышивки свидетельствует о ее разнообразии и в технике исполнения, и в выборе композиционных орнаментов. Популярная в крестьянском и городском быту вышивка украшала бытовые текстильные изделия, костюм, рубахи (мужские и женские), передники, нагрудники, поневы, юбки, сарафаны. Обычно вышивкой украшалась верхняя одежда, которая изготавливалась из сукна или овчины, но ею украшали и головные уборы – девичьи и женские [1].

Русская народная вышивка – уникальное явление нашей национальной культуры, которое необходимо возрождать, сохранять и развивать, что возможно при обязательном укреплении высшего образования – профессиональной подготовке художников в этой области [2]. Мобильность инновационной деятельности художественных вузов поддерживает позитивную динамику сохранения традиционных форм орнамента с учетом допустимой возможности его видоизменения и усложнения, принятия новых колористических решений, интегрирования различных техник художественной вышивки [3]. Выполнение вузом требований ФГОС ВО (к программам, условиям их реализации, результатам итоговой аттестации) определяет возможности сохранения традиционного прикладного искусства средствами высокого качества профессиональной деятельности в области рисунка, живописи, композиции, проектирования, исполнительского мастерства.

Выявление сущности художественной вышивки является ключевой позицией процесса подготовки бакалавров в сфере художественной вышивки, определяет его характер, представляет собой синтез образовательных дисциплин.

Практико-ориентированный подход к организации обучения в вузе предполагает усиление внимания к работе по формированию и развитию общепрофессиональных компетенций, профессиональных и общекультурных через трудовую деятельность. Как правило, перечисленные группы компетенций формируются через базовые дисциплины по художественной вышивке.

Остановимся подробнее на описании специфики преподавания дисциплины «Проектирование». При проектировании изделий с художественной вышивкой определяется построение композиции с учетом специфики конкретной техники вышивки. Основной целью дисциплины «Проектирование» является усвоение обучающимися теоретического курса, интегрированного с практическим обучением. Преподавание дисциплины «Проектирование» начинается со второго семестра и в соответствии с программой продолжается в течение четырех лет. Рабочей программой по дисциплине «Проектирование» предусматривается деятельность студентов по освоению ими особенностей проектирования женской одежды с применением сложных технологий вышивки. На этапе подготовки к государственной итоговой аттестации студенты завершают разработку дипломного проекта модели женской одежды или изделия для оформления интерьера с художественной вышивкой.

Рабочая программа учебной дисциплины «Проектирование» позволяет студентам решать учебные задачи для поиска колористического решения при выполнении вышивки, способствует выявлению связей между традиционной вышивкой и последними тенденциями моды, помогает проектировать дипломные изделия. Все это открывает перед студентами возможность овладевать навыками проектирования одежды с художественной вышкой на всех этапах ее

разработки. В ходе освоения исполнительского мастерства по художественной вышивке и его совершенствования, а также на производственной практике обучающиеся выполняют вышивку на салфетках, воротниках, манжетах, деталях блузок, карманах, купонах платьев, воротниках.

При подготовке выпускной квалификационной работы осуществляется:

– подборка наиболее интересных вариантов, объединяющих конструктивные особенности предполагаемого швейного изделия и технологические возможности вышивки;

– выбор конструкторского решения, разработка и изготовление лекал дипломного изделия;

– выполнение макета изделия из ткани с приближенными пластическими свойствами;

– соединение деталей кроя изделия;

– проведение примерки макета изделия на манекен;

– определение пропорций и масштаба деталей в соответствии со стилистическим и образным решением модели;

– подборка образцов современных видов ткани и ниток.

Психолого-педагогическую поддержку учебной и профессиональной деятельности студентов на этом этапе обеспечивает модельер-конструктор.

Постоянный анализ учебной деятельности будущих специалистов в области художественной вышивки позволяет сделать вывод о назревшей потребности совершенствования изучения тем, связанных с моделированием и конструированием одежды. Логика структурирования содержания учебного материала по темам моделирования является обоснованием актуальности педагогического эксперимента, связанного с реализацией межпредметных связей на всех этапах обучения бакалавров в области художественной вышивки. Межпредметный подход к реализации учебных программ создает реальные возможности минимизировать риски неэффективного использования времени – академических часов (зачетных единиц), концентрировать внимание студентов на вопросах целостности и целенаправленности процесса профессиональной подготовки в условиях вуза.

Следует отметить, что организация и проведение аудиторных занятий, объединяющих академические дисциплины вокруг художественной вышивки, – это сложный процесс, в результате которого студенты знакомятся с различными аспектами информации, не ограничиваются одной областью обучения, устанавливая межпредметные связи, которые включают их в целостный образовательный процесс. Интегрированное обучение в данном случае приближает вуз к условиям реальной действительности, наполняет обучение жизненным опытом будущего специалиста [4]. Рабочие программы учебных дисциплин, основанных на межпредметных связях, влияют на развитие самостоятельности, сознательной активности, познавательных интересов обучающихся; обращенные к личности студента, такие программы ориентированы на создание педагогических условий их гармоничного развития.

Обучающиеся овладевают межпредметными понятийными связями и знаниями, которые находятся на стыке различных учебных предметов. Ключевые понятия вопросов по моделированию и художественному конструированию одежды включаются в специфический глоссарий будущего специалиста в области художественной вышивки. В словарь активной терминологии студентов своевременно включаются такие понятия, как средства композиции, линия, штрих, пятно, форма, симметрия и асимметрия, контраст, подобие, тождество, ритм, пропорции. Не требует доказательства тот факт, что вышеуказанные термины встречаются практически на всех занятиях по специальным дисциплинам. Так, у студентов формируются общепредметные умения оперировать понятиями и из сферы научно-исследовательской деятельности: анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация, выводы, результаты, интерпретация и др. Обращение к терминологии из области научно-исследовательской работы, художественной, проектной, творческой деятельности устанавливает связи между теориями и практиками актуально значимых для студентов наук, формирует у них готовность к пониманию процессов взаимодействия теории и практики в жизни современника.

Важно, что при составлении рабочей программы по моделированию и художественному конструированию одежды необходимо уделять внимание постановке задач, решение которых предполагает актуализацию ранее усвоенных знаний, укрепляющих научные основания развития у студентов компетенций общепрофессионального, профессионального и общекультурного направлений.

Целенаправленное совершенствование содержания обучения моделированию и художественному конструированию одежды соответствует требованиям подготовки академических бакалавров в области художественной вышивки. Важным этапом такой подготовительной работы является анализ сложившегося в практике взаимодействия данной дисциплины с другими базовыми. Дидактический потенциал этого взаимодействия выявляется на двух уровнях: междисциплинарном и внутрипредметном. Как на первом, так и на втором уровне актуализируется важная информация о достижениях развития общества, культуры, производства и технологий [5].

Смысловая нагрузка содержания программ по учебным дисциплинам для академических бакалавров в области художественной вышивки направлена на формирование интегрированных умений и навыков, системное применение знаний с учетом принципиальных положений теории поэтапного формирования умственных действий. При таких педагогических условиях обучающиеся овладевают знаниями, умениями, навыками и компетенциями для создания полностью завершенного изделия с художественной вышивкой [6]. Важно отметить необходимость своевременного перехода студентов от исполнения действия по образцу к творческой деятельности. Перенос действия по образцу к творчеству позволяет корректировать заданные в стандарте компетенции, вследствие чего можно совершенствовать содержание программ учебных дисциплин, их структуру, а также актуализировать методы, приемы и средства обучения.

Профессиональная подготовка будущих бакалавров в области художественной вышивки осуществляется в течение 4 лет и направлена на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций [7] в процессе овладения студентами основ традиционного прикладного искусства, знаний о цвете. Начиная со 2 курса, обучающиеся активно применяют знания, усвоенные на занятиях по моделированию и художественному конструированию одежды, а также на занятиях по исполнительскому мастерству (художественная вышивка), совершенствованию мастерства (художественная вышивка), общей композиции, проектированию. Обучение умениям и навыкам моделирования и художественного конструирования одежды способствует применению знаний, которые были освоены как на специальных дисциплинах, так и на производственных практиках.

Антропологический аспект преподавания моделирования и художественного конструирования одежды реализуется через учет специфики этой дисциплины: одежда готовится для человека, украшается вышивкой для человека, одежду моделирует человек, модель украшается вышивкой тоже человеком. Именно поэтому через костюм можно влиять на эстетические установки общества, формировать представления людей о стиле и красоте. Гармонично решенный костюм с художественной вышивкой отражает внутренний мир человека, формирует мнение окружающих о его нем.

Важным этапом выполнения графической работы по моделированию и художественному конструированию одежды является проектирование эскизов, которое требует высокого уровня творческого воображения, изобразительной грамотности и знаний пропорций человеческой фигуры. Эскиз одежды с художественной вышивкой не будет выглядеть убедительно на непропорционально построенной фигуре. На этом этапе обучения студентов особую роль играет реализация межпредметных связей: актуализируются знания, умения, навыки, компетенции, сформированные на занятиях по дисциплине «Пластическая анатомия», когда обучающиеся знакомились с основами строения головы человека, с подходами к изображению портрета человека средствами стилей различных изобразительных школ.

Рабочие программы учебных дисциплин по подготовке бакалавров в области художественной вышивки должны отражать не только внутрипредметные связи, но и межпредметные. Покажем это на примере деятельности студентов в 6 семестре, когда обучающиеся выполняют работу по изображению портрета, делают зарисовки одетой фигуры натурщика, выполняют рисунки фигуры в русском народном костюме и этюд русского народного костюма на манекене.

На занятиях по академической живописи у обучающихся развиваются способности свободной компоновки изображения, при этом ими осваиваются этапы живописной работы, требующей знаний по цветоведению. В таких условиях оптимизируется психолого-педагогическая поддержка студентов по развитию у них композиционного мышления и творческого воображения. В ходе обучения декоративной живописи обучающиеся овладевают навыками создания условно-плоскостных изображений на листе через создание декоративно-иллюзорного пространства. В процессе занятия реализуется требование к организации поэтапного формирования умственных действий, направленных на декоративную переработку рисунка с натуры. Преподавателю в данном случае необходимо оптимизировать процесс обучения через использование возможности применения интерактивных методов работы с тоном, цветом, орнаментальными мотивами, цветовыми композициями, что развивает творческое мышление. Такие задания соответствуют логике укрепления межпредметных связей при обучении моделированию и художественному конструированию при работе над эскизами одежды с художественной вышивкой. Интеграция тем, рассматривающих одинаковые по проблематике вопросы с помощью различных дисциплин, помогает студентам осваивать технологию работы с художественными материалами, техниками рисунка в более короткий отрезок учебного времени.

При проектировании одежды с применением художественной вышивки важно актуализировать знания по цветоведению, построению цветовой композиции. На практических занятиях по живописи и цветоведению у обучающихся необходимо формировать способности владения цветом, что позволяет им создавать гармоничные композиции и костюмы с использованием лучших образцов художественной вышивки, требовать от них деятельности, ориентированной на осмысление законов композиционной ритмики при создании костюмов в качестве образцов при защите выпускных квалификационных работ.

Таким образом, можно утверждать, что межпредметная и внутрипредметная интеграция учебных ресурсов дисциплин будет способна оптимизировать процессы формирования и развития творческого мышления студентов, создания ими выразительных художественных образцов изделий в области художественной вышивки.

Библиографический список

1. Анисина С.Ю., Бесшапошникова Ю.А., Голубева А.Н. и др. *Традиционное прикладное искусство. Учебник для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»:* в 2 ч. Под научной редакцией В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015; Ч. I.
2. Куракина И.И. Достижения отечественного профессионального образования XIX – XX вв. в современной подготовке художников традиционного прикладного искусства. *Педагогика искусства.* 2017; № 1: 114 – 118.
3. Шаповалова И.А. Научно-исследовательская деятельность как ресурс развития творчества будущих художников в области традиционного прикладного искусства и народных промыслов. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 3: 43 – 51.
4. Ахметова А.М., Савицкий С. К. Межпредметные связи, влияющие на развитие профессионального мышления дизайнера. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013; № 2 (22). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-vliyayuschie-na-razvitie-professionalnogo-myshleniya-dizaynera
5. Александрова Н.М. *Теория профессиональной дидактики в педагогическом образовании:* монография. Санкт-Петербург: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012.
6. Камнева С.Ю. *Проектирование. Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «Художественная вышивка»*. Под научной редакцией В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2014.
7. Максимович В.Ф. *Современное профессиональное образование в области традиционного прикладного искусства России*: монография. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2014.

References

1. Anisina S.Yu., Besshaposhnikova Yu.A., Golubeva A.N. i dr. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo. Uchebnik dlya bakalavrov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly»:* v 2 ch. Pod nauchnoj redakciej V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015; Ch. I.
2. Kurakina I.I. Dostizheniya otechestvennogo professional'nogo obrazovaniya HIH – HH vv. v sovremennoj podgotovke hudozhnikov tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Pedagogika iskusstva.* 2017; № 1: 114 – 118.
3. Shapovalova I.A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak resurs razvitiya tvorchestva buduschih hudozhnikov v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva i narodnyh promyslov. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 3: 43 – 51.
4. Ahmetova A.M., Savickij S. K. Mezhpredmetnye svyazi, vliyayuschie na razvitie professional'nogo myshleniya dizajnera. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013; № 2 (22). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-vliyayuschie-na-razvitie-professionalnogo-myshleniya-dizaynera
5. Aleksandrova N.M. *Teoriya professional'noj didaktiki v pedagogicheskom obrazovanii:* monografiya. Sankt-Peterburg: FGNU IPOOV RAO, 2012.
6. Kamneva S.Yu. *Proektirovanie. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly», profil' «Hudozhestvennaya vyshivka»*. Pod nauchnoj redakciej V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI, 2014.
7. Maksimovich V.F. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva Rossii*: monografiya. Sankt-Peterburg: VShNI, 2014.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-343-345

Tikhomirova V.V., *postgraduate, Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University; teacher, Gymnasium No. 295 of Frunzensky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: tihomirowa-316@mail.ru*

EXPERIENCE IN ORGANIZING INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE FIELD OF LEISURE ON THE EXAMPLE OF THE GAME "MEMORY ROUTE". In the context of modern documents on educational work in the Russian Federation, the necessity of organizing interaction between school and family in the leisure sphere is justified by the example of the implementation of the project of the organizational and activity game "Route of memory", aimed at the moral and patriotic education of younger schoolchildren. Educational work, taking into account the identified problems, is aimed at the moral and patriotic education of younger schoolchildren, taking into account the rapidly changing socio-cultural conditions and society's requests. Problems of organizing educational work with students after school are considered.

Key words: **socio-cultural conditions, patriotic education, interaction, interaction of family and school, leisure, socio-cultural environment, memory route.**

В.В. Тихомирова*, аспирант, РГПУ имени А.И. Герцена, учитель ГБОУ «Гимназия № 295» Фрунзенского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: tihomirowa-316@mail.ru*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СФЕРЕ ДОСУГА НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ «МАРШРУТ ПАМЯТИ»

В контексте современных документов по воспитательной работе в соответствии с нормативно-правовыми и учебно-методическими указаниями в сфере образования Российской Федерации обосновывается необходимость организации взаимодействия школы и семьи в досуговой сфере на примере осуществления проекта организационно-деятельностной игры «Маршрут памяти», посвященной Великой Отечественной войне, в формате которой нравственные ценности, патриотизм формируются в совместной со старшими поколениями социокультурной деятельности. Воспитательная работа с учетом выявленных проблем направлена на нравственно-патриотическое воспитание младших школьников с учетом быстро меняющиеся социокультурных условий и запросов общества. Проблемы организации воспитательной работы с учениками после уроков рассмотрены в данной статье.

Ключевые слова: **социально-культурные условия, патриотическое воспитание, взаимодействие, взаимодействие семьи и школы, сфера досуга, социокультурная среда, «Маршрут памяти».**

Одним из актуальных направлений в практике воспитательной работы в современной российской школе является нравственно-патриотическое воспитание. Сегодня, когда ценностные установки «общества потребления» стали активно навязываться молодому поколению и растет отчуждение младших поколений от старших, очень необходим опыт совместного сопереживания подвигу предков для сохранения исторической преемственности поколений. Современному обществу необходим опыт активного взаимодействия поколений в русле традиции с целью передачи молодому поколению духовно-нравственных и патриотических ценностей, смыслов.

За 35 лет перестройки социально-экономической жизни в стране вследствие разрушения советской системы патриотического воспитания российская школа больше потеряла в гуманистической культурной составляющей, чем приобрела. А погружение современных детей в виртуальное пространство Интернета привело к еще большему отчуждению молодежи от культуры и их уходу в массовую культуру, не располагающую сегодня высокими человеческими ценностными ориентирами и патриотической направленностью. Самое главное, что мы потеряли в личностных качествах молодежи, – это патриотизм, социальную творческую активность, гражданскую ответственность. Большинство выпускников школ сегодня ориентируются на положения психологии общества потребления и почти не интересуются богатой культурой России, ее героическим историческим прошлым, жизнью и подвигами своих предков.

Поэтому сегодня назрел вопрос о качественном пересмотре содержания воспитания за рамками школьной программы в сфере досуга школьников, которое могло бы на время, пока не будет пересмотрено в пользу возвращения в российское образовательное пространство всех богатств отечественной и мировой культуры, необходимых для становления истинно подлинно человеческого в человеке, взять на себя роль замещающего социокультурного пространства. При взаимодействии с этим специально педагогически организованным пространством культуры учащийся школы в досуговое время вместе со своими друзьями, родителями и педагогами смог бы вживаться в тексты и образы культуры, знакомиться с ее артефактами, событиями истории, традициями, более глубоко проживать смыслы культуры, приобретать необходимый для становления личности социокультурный опыт [1].

Одними из актуальных для нашего российского образования в XXI веке становятся задачи нравственно-патриотического воспитания. Российская система образования должна учитывать быстро меняющиеся социокультурные условия и запросы общества на будущее развитие страны. Организуя воспитательную работу с учениками моих классов после уроков в сфере досуга, я вижу, что сегодня необходимо давать возможность школьникам коллективно и индивидуально эмоционально вживаться в предмет изучения, проникаться его ценностным содержанием, проживать взаимодействие с ним в детско-взрослом сообществе через всю полноту чувств, задействовать возможности эмоционально-этического интеллекта, познавательного интереса, культурного кругозора окружающих школьника людей, его семьи, его товарищей, старшеклассников, студентов и педагогов.

В таком разновозрастном педагогически организованном сообществе целенаправленно могут передаваться и усваиваться ребенком идеалы, ценности и смыслы нашей культурной традиции [2]. Данный аспект важен и по причине того, что современная социокультурная среда воспитания младших школьников обеднела и потеряла многие свои культурные составляющие и педагогические условия воспитания патриота Отечества, достойного гражданина своей страны.

В «Портрете выпускника основной школы» заявлено становление следующих личностных характеристик выпускника школы: «…любящего свое Отечество, социально активного и творческого». Воспитание таких качеств требует от современного педагога умения осуществлять самому и направлять родителей класса совместно с самими школьниками на коллективную организацию общей жизнедеятельности по освоению всех богатств отечественной культуры и истории. Также от педагога требуется умение конструировать социокультурную среду развития обучающихся в системе образования в гуманистическом контексте.

К важным направлениям в российском образовании можно отнести процесс обновления нравственно-патриотического воспитания подрастающих поколений. В 2000 г. Государственная Дума приняла ряд важных документов, определявших стратегию и направление развития России до 2025 года. Одной из приоритетных была заявлена задача патриотического воспитания подрастающего поколения.

Познакомить с национальным самосознанием и формировать на его основе национальную идентичность подрастающих поколений призвана новая программа патриотического воспитания молодежи. С 2015 г. совместно с педагогами и родителями школ Фрунзенского района города Санкт-Петербурга, студентами и преподавателями кафедры воспитания и социализации РГПУ имени А.И. Герцена мы организовали запуск районной патриотической игры «Маршрут памяти» [3]. В ходе этой организационно-деятельностной игры студенты, младшие школьники Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга и их родители имеют возможность вот уже на протяжении 5 лет совместно знакомиться и проживать опыт предстояния высшим смыслам и ценностям россиян, таких как любовь к Родине, служение, милосердие, нравственность, мужество, подвиг, взаимопомощь, блокада Ленинграда и др. В основу проекта положены достаточно известные взаимодействия школы, семьи, социально-культурной среды, в которой формы урочной и внеурочной деятельности объединены с учетом запросов учащихся [4; 5].

Современные отечественные ученые и педагоги отмечают, что патриотизм имеет три составляющих: глубинное чувство принятие Родины, чувство своей сопринадлежности ей, чувство сопричастности населению своей страны, рождаемое в процессе привнесения в ее дела своего вклада. В докторском исследования Т.И. Петраковой выдвигается предположение о том, что патриотическое отношение как одно из духовно-нравственных отношений должно иметь в своем развитии три стороны: сознательную, чувственную и волевую. Она доказывает, что становление чувства патриотизма проходит в своем становлении три уровня сформированности. Низкий формируется через духовно-нравственные ценности; средний – содержательно-оценочный – и высокий достигаются в творческой деятельности.

Организационно-деятельностная игра «Маршрут памяти» рассчитана на целый учебный год, и в прохождении четырех этапов игры всеми ее участниками предполагается, что все они вместе будут постепенно восходить от знакомства с информацией о Великой Отечественной войне к ее проживанию, переживанию и присвоению ценностей патриотизма в совместной со старшими поколениями (родителями, бабушками и дедушками) социокультурной деятельности.

На первом этапе игры в сентябре – октябре внутри классов при помощи родителей и педагога происходит эмоциональное включение детей в военную проблематику в ходе посещения ими музеев и памятных мест, бесед с участниками войны (членами семей одноклассников, членами объединения ветеранов). В конце данного этапа ребятам предлагается написать эссе (эмоционально-эмпирический этап) и создать фотоотчет (презентацию из фотографий, посвященных первому этапу), а затем последовательно осуществляются при педагогическом руководстве классного руководителя все необходимы для полноценного воспитания патриотического чувства следующие этапы.

На втором этапе классный руководитель и родители организуют переход школьников к этапу исследовательской деятельности, когда обобщается накопленная информации о войне, и происходит совместное с семьей проживание подвига народа и своих предков, а далее осуществляется его коллективное и индивидуальное осознание, оценивание и создание на его основе макетов-проектов или презентаций по заранее выбранным темам (содержательно-оценочный этап). И на завершающих третьем и четвертом этапах в ходе подготовки коллективных и индивидуальных выступлений в конкурсах «Зримая песня» и конкурсе стихов, а также в игре по станциям и в шествии «Бессмертного полка» осуществляется коллективная творческая деятельность на основе полученной ранее информации о войне и подвиге народа в ней, то есть деятельностное присвоение ценностей патриотизма (деятельностно-творческий этап).

Как показывают опросы родителей, педагогов и самих школьников, а также наблюдения в конце учебного года, результат, сформулированный как воспитание патриотизма у участников игры, достигается весьма успешно. На основании наших наблюдений мы можем подтвердить, что становление молодого человека субъектом своей жизнедеятельности на основе богатого культурного содержания и нравственного подвига народа в коллективной творческой деятельности и общении способствует освоению им норм, способов человеческой жизнедеятельности, правил общежития и ценностей совместной жизнедеятельности народа.

Анкетирование, в котором принимали участие родители обучающихся 1 – 4-х классов и 7-х классов, выявило следующие результаты: родители экспериментальных классов, участвовавших в игре «Маршрут памяти», полностью поддерживают важность формирования ценностного отношения к Родине и воспитания уважения к памяти своих предков и считают, что школа способствует этому. В то же время в ответах родителей чувствуется, что им все же не хватает мероприятий, в которых дети могли бы вместе с родителями участвовать в этапах игры «Маршрут памяти».

Почти все опрошенные родители контрольных и экспериментальных классов стараются в семье прививать детям ценностное отношение к России, осознавая важность Родины в жизни человека. Анкетирование родителей контрольных классов показало, что 60% из них проводят большинство из предложенных в анкете совместных видов деятельности с детьми, но не до конца осознают роль и возможности школы по формированию ценностей патриотизма, хотели бы поучаствовать во взаимодействии со школой по данной проблематике.

Родители экспериментальных классов, в которых реализуется проект, осознают роль школы в формировании ценностного отношения к Родине и к воспитанию уважения к своим предкам (укрепление семейных связей, ответственное отношение к близким, уважение традиций и т.д.), они поддерживают и активно участвуют в большинстве мероприятий игры. Как показывают наблюдения, с каждым учебным годом количество родителей, включенных в совместную деятельность с детьми в школе в рамках нашего проекта, увеличивается. В экспериментальных классах 94% родителей довольны работой школы в данном направлении. Родители семиклассников, которые закончили обучение по данной программе, отмечают у детей сформированность ценностей патриотизма, но также в процессе участия в игре испытывали нехватку совместных мероприятий по данной тематике.

Каждый год для привлечения новых педагогов, родителей и студентов в данный проект мы не просто рассказываем о нем, а демонстрируем фотоотчеты каждого этапа, показываем работы детей и фотографии, иллюстрирующие взаимодействие школьников со студентами и родителями, отзывы и рефлексию студентов по поддержке и сопровождению ими школьников в игре.

В ходе осуществлении проекта мы привлекли для оптимизации взаимодействия студентов, педагогов и школьников методику организации дела по 6 стадиям коллективной творческой деятельности академика И.П. Иванова. Так, в контексте его концепции «Коллективного творческого воспитания» мы использовали алгоритм «содружества поколений» как способ решения задач, точно предписывающий последовательность действий, позволяющих получить результат.

Данный алгоритм организации общего доброго дела позволяет детям и взрослым становится хозяевами собственной жизни, приобретая творческий опыт, патриотизм и высокую нравственность в поступках и действиях.

Применение методики коллективного творческого воспитания И.П. Иванова помогло нам решить проблемы с мотивацией учащихся и студентов в общей деятельности. Активное участие, заинтересованность студентов позволили получить интересные результаты на этапе последействия. Студентами были созданы для школьников новые авторские разработки организационно-деятельностных игр по другим темам, таким, например, как игра «Сказки А.С. Пушкина» или «Русские народные сказки» и др. Работа со студентами по этапам организации совместной деятельности позволила им подняться на новый уровень в процессе профессионального самоопределения на основе анализа уже прошедших этапов. Сейчас готовится к публикации сборник с работами участников данного проекта.

Одной из самых сложных в реализации и контроле является культурная функция образования. Традиционно мы работаем в школе в досуговой сфере над сохранением и передачей накопленных знаний и культурных ценностей в процессе формирования личности, развития ее творческой активности. Однако трудности возникают в пункте «Усвоение требуемых обществом ценностей и норм, необходимых для выполнения социальных ролей» и продолжения исторической преемственности поколений на основе российской культурной идентичности. Тема нашего исследования звучит как «Взаимодействие педагога и семьи младших школьников в современной социокультурной среде». Объектом рассмотрения является современная социокультурная среда младших школьников,

а предметом – педагогические условия организации взаимодействия педагога и семьи младшего школьника.

Взаимодействие семьи и школы в вопросах патриотического воспитания имеет в отечественной педагогической традиции давнюю историю. Так, в советское время вопросами семейного воспитания и, в частности, взаимодействия семьи и школы в вопросах патриотического воспитания занимались Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, из их современных последователей можно назвать Ю.П. Азарова, И.В. Гребенникова, Л.А. Грицай, Н.А. Елизарову, О.Ю. Кожурову, В.М. Коротова, Б.Т. Лихачева, Г.А. Медынского, Н.И. Монахова, А.М. Низову, А.О. Пинт, А.Г. Хрипкову, М.Б Шейна, О.А. Щекину. Вопросами изучения взаимодействия семьи и школы в контексте отечественной педагогики занимались Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, С.А. Беличева, И.Б. Бичева, И.Н. Глазова, Т.Н. Доронова, Т.А. Журбина, О. Л.Зверева, Л.И. Кардаш, В.А. Крутецкий, Н.В. Лепетина, А.В. Петровский, С.Ю. Дивногорцева, Т.А Савченко, Т.П. Симакова, В.И. Загвязинский, Е.Г. Замолоцких, М.В. Захарова, Т.В. Зуева, Г.Е. Котькова Т.В. Лодкина, А.В. Мудрик, А.А. Овчарова, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов, В.А. Фокин и др. Проблемами организации патриотического и нравственного воспитания учащихся при взаимодействии семьи и школы занимались С.П. Акутина, З.М. Баджаева, О.В. Волова, Т.В. Геворкян, Е.П. Денисова, А.А. Дзицоев, Т.В. Семеняка.

Нам также созвучны положения концепции воспитания Евгении Васильевны Бондаревской, которая ориентирует все воспитание в соответствии принципом культуросообразности. В соответствии с такой направленностью – на воспитание свободной, способной к саморегуляции в контексте национальных культурных ценностей личности и на усиление исторической преемственности поколений с целью предотвращения проявлений экстремизма и девиаций в молодежной среде [6; 7].

Целью программы воспитания школьника является современный национальный идеал личности, соответствующий концептуальному программному документу А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, ВА. Тишкова [5].

В своей деятельности при осуществлении проекта «Маршрут памяти» мы придерживались многих положений, заявленных в проекте программы воспитания, например, таких как создание атмосферы доверия и доброжелательности, организация отношений сотрудничества и взаимопомощи, создание детско-взрослого сообщества, разнообразная социокультурная совместная с семьей учащихся деятельность и др.

Однако сегодня проблематикой создания и организации взаимодействия семьи и школы в ходе организационно-деятельностной игры патриотической направленности только еще начинают заниматься современные педагоги в разных регионах России. Решением данных проблем в проблематике патриотического воспитания могло бы активное творческое взаимодействие семьи и школы в вопросах организации социокультурной среды, через которое было бы возможно реализовать, укрепить социальную и культурную функцию образования.

Осуществить интеграцию образования и социокультурного пространства в совместном взаимодействии семьи и школы предлагает московская программа «Стратегия-2015» [1]. Но мы должны осознавать, что по мере развития общества и образовательной политики в нем меняются не столько традиция, сколько способы ее передачи [8], и описанный выше опыт продемонстрировал свою успешность и значимость в патриотическом воспитании учеников начальной школы школ Фрунзенского района города Санкт-Петербурга. Этот многолетний опыт организации социокультурной практики младших школьников и студентов педагогического вуза в процессе осуществления организационно-деятельностной игры «Маршрут памяти» при активном участии их родителей, бабушек и дедушек показал, что их творческое сотрудничество в социокультурной среде способствовало зарождению отношений содружества поколений и гуманизации образования. При этом главной целью образования становится воспитание «высоконравственной, творческой личности компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях российского народа», «способного конструктивно адаптироваться, взаимодействовать и преобразовывать» социокультурную среду как пространство для личностной самореализации [1].

Библиографический список

1. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г.* Москва, 2015. Available at: https://tinyurl.com/yacsnp6f
2. Кононенко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии.* Москва, 2003.
3. Скурская Н.В., Тихомирова В.В. Патриотическое воспитание в со-бытии студентов и школьников. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании.* Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена. 2020: 443 – 452.
4. Бордовский Г.А., Воюшина М.П., Суворова Е.П., Стефанова Н.Л., Баева И.А., Махрова Э.В. *Концепция образовательной системы «Диалог».* Санкт-Петербург: Астерион, 2014.
5. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования.* Москва: Просвещение, 2009.
6. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»* (от 31.07.2020 № 304-ФЗ). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* (от 17 мая 2012 г., № 413). Available at: http://ipk.zabedu.ru/images/FGOS/ФГОС_СОО_с_изменениями.pdf
8. Захарченко М.В. Понятие цивилизационной традиции и его значение для моделирования образовательного процесса в школе России. *Непрерывное образование.* Научный рецензируемый журнал Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2012; Выпуск 1: 5 – 12.

References

1. *Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 g*. Moskva, 2015. Available at: https://tinyurl.com/yacsnp6f
2. Kononenko B.I. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii.* Moskva, 2003.
3. Skurskaya N.V., Tihomirova V.V. Patrioticheskoe vospitanie v so-bytii studentov i shkol'nikov. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii.* Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena. 2020: 443 – 452.
4. Bordovskij G.A., Voyushina M.P., Suvorova E.P., Stefanova N.L., Baeva I.A., Mahrova `E.V. *Koncepciya obrazovatel'noj sistemy «Dialog».* Sankt-Peterburg: Asterion, 2014.
5. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obschego obrazovaniya.* Moskva: Prosveschenie, 2009.
6. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitaniya obuchayuschihsya»* (ot 31.07.2020 № 304-FZ). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya* (ot 17 maya 2012 g., № 413). Available at: http://ipk.zabedu.ru/images/FGOS/ FGOS_SOO_s_izmeneniyami.pdf
8. Zaharchenko M.V. Ponyatie civilizacionnoj tradicii i ego znachenie dlya modelirovaniya obrazovatel'nogo processa v shkole Rossii. *Nepreryvnoe obrazovanie.* Nauchnyj recenziruemyj zhurnal Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2012; Vypusk 1: 5 – 12.

Статья поступила в редакцию 24.11.20

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-345-347

Filimonov I.A., *adjunct, Saint Petersburg Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: igor.filimonov.khv@gmail.com

INFLUENCE OF THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE FORMATION OF FAMILY VALUES AMONG CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS. Using the analysis of literary sources on the research problem, the author identifies the priority life values of a modern person – health, justice, friendship, trust, mutual assistance, mutual support, freedom, truth, beauty, etc. The article studies family values of military personnel. It is noted that family relations and family life are closely related to the socio-economic reality of modern society. The state of the family institution is one of the most important indicators of social stability and well-being of any state. The modern Russian family is considered in the context of its main functions in relation to military families. Questions of dependence of formation of family values at the military personnel on specifics of their professional activity are considered.

Key words: **higher military professional education, family values, military personnel, family, features, society, specifics, professional activity.**

И.А. Филимонов*, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: igor.filimonov.khv@gmail.com

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

На основании анализа литературных источников по проблеме исследования автором выявлены приоритетные жизненные ценности современной личности – здоровье, справедливость, дружба, доверие, взаимопомощь, взаимная поддержка, свобода, правда, красота и пр. Статья посвящена исследованию семейных ценностей военнослужащих. Отмечается, что семейные отношения и семейная жизнедеятельность тесно связаны с социально-экономической реальностью современного общества. Состояние института семьи является одним из важнейших индикаторов социальной стабильности и благополучия любого государства. Современная российская семья рассмотрена в контексте выполнения ею своих основных функций по отношению к семьям военнослужащих. Рассмотрены вопросы зависимости формирования семейных ценностей у военнослужащих от специфики их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **высшее военное профессиональное образование, семейные ценности, военнослужащие, семья, особенности, общество, специфика, профессиональная деятельность.**

Процесс формирования мировоззрения и личных качеств будущих военнослужащих продолжает закладываться не только в период обучения, но и в имеющихся или складывающихся личных семейных отношениях. Данный аспект неоднократно подчеркивался в выступлениях президента Российской Федерации В.В. Путина. В его встречах с курсантами учебных заведений и военнослужащими достаточно часто рассматривались вопросы воспитания молодежи на примерах положительных многодетных семей, когда родители имеют возможность формировать такие качества, как забота о детях, внимание к старшему поколению. Именно такой подход в рамках профессионального образования военнослужащих обеспечивает в определенной степени возможность формирования личности будущего офицера в условия творческой индивидуальной реализации способностей и возможностей молодых людей в решении важных проблем социального и инфраструктурного характера [1].

Правомерность утверждения того, что семья оказывает большое влияние на процесс профессионального становления курсантов военных образовательных учреждений, а в дальнейшем и военнослужащих, подтверждается рядом обстоятельств. Приоритетным в них является то, что семья как важный социальный институт современного общества России являет собой неотъемлемую составляющую жизнедеятельности каждого человека и процесса воспроизводства населения. Это один из древнейших институтов, который, меняя свои формы, сохранялся в условиях всех известных цивилизаций и культур.

Анализ литературных источников по проблеме исследования семейных ценностей позволяет констатировать, что в подходе к классификации ценностей многими авторами выделяются такие приоритетные жизненные ценности современной личности, как здоровье, справедливость, дружба, доверие, взаимопомощь, взаимная поддержка, свобода, правда, красота и пр. Именно они выступают основными духовно-нравственными ориентирами воспитания личности в семье, в подготовке ее к самостоятельной жизни [2].

В приведенной классификации имеют место такие ценности, как счастье, любовь (на аксиологическом уровне), которые каждой личностью соотносятся с семейным уютом. На когнитивном и субъектно-личностном уровне в контексте семейных ценностей речь идет о связанных с осознанием себя как субъекта взаимоотношений и субъекта социальных отношений, так как семьянин – одна из основных социальных ролей личности.

Результаты современных исследований показывают, что достаточно часто под традиционными семейными ценностями курсанты военных образовательных организаций понимают не только классические, сложившиеся исторически представления о семейных взаимоотношениях, но и сам процесс оформления брака и стабильных осознанных брачных отношений. К ним можно отнести понимание роли мужчины и женщины, наличие у супругов таких качеств, как уважение, взаимопонимание, взаимопомощь, сохранение брака и возможность воспитания детей в полной семье [3].

Представляется возможным поддержать точку зрения ряда социологов и психологов, утверждающих, что у будущих военнослужащих необходимо формировать семейные отношения, в которых признаются принципы, влияющие на представление о семье как важной составляющей организации жизнедеятельности здорового общества в целом [4].

Используя данные многочисленных социологических исследований, можно утверждать, что обучающиеся, не имеющие отношения к военной службе, не ставят в приоритетную позицию личной жизни и карьеры семейные отношения. Их более волнуют вопросы общественного признания, одобрение поступков со стороны коллег и руководителей. Данный факт определяется в значительной степени особенностями современной социально-экономической сферой и статусом военнослужащего[5].

Сравнение военных и гражданских мужчин свидетельствует, что они наиболее существенно отличаются по ценностным ориентациям, при этом различия есть как в терминальных, так и семейных ценностях. Ценностные ориентации, которые имеют преимущество у военнослужащих, по общему содержанию соответствуют профессиональным требованиям и особенностям их службы, таким образом, по содержанию ценностных ориентаций военнослужащие в целом адаптированы в рамках своей деятельности и к семейной жизни.

По мнению Дмитриевой Н.А., ценности семейной жизни военнослужащих выступают как мировоззренческие представления и нравственные установки, основанные на традициях и нормах института семьи, отношений людей, которые обеспечивают культурное и демографическое воспроизводство нации [6].

Специфика профессионального обучения и будущей профессиональной деятельности военнослужащих оказывает влияние на формирование семейных ценностей, если за основу принимать только классическую форму становления семейных и брачных отношений, которые присущи индивиду вообще, без учета отличительных его особенностей от других. У будущих военнослужащих таких особенностей достаточно большое количество.

Одной из особенностей профессиональной деятельности является выполнение военнослужащим служебно-боевых задач, связанных с риском для жизни и здоровья, благодаря ей в семье такие ценности, как любовь, верность, взаимоуважение выходят на первый план и усиливают свою значимость для супругов. Длительные служебные командировки и разлука со своими семьями также оставляет свой след на формирование семейных ценностей. В связи с постоянными разговорами с семьей по телефону или средствам видеосвязи, отсутствия прямого вербального и визуального контакта усиливаются ценности супружества, родительства и воспитания детей. Понимание, доброта, помощь, ценности здоровья и забота формируются в семьях военнослужащих благодаря специфике физических и эмоциональных нагрузок. Ключевое влияние на формирование семейных ценностей у военнослужащих оказывает географическая мобильность, связанная с частыми переездами, специфика способствует развитию взаимопонимания, готовности прийти на помощь и сохранению семейных традиций.

Кроме обозначенных особенностей в профессиональном обучении и дальнейшим несением воинской службы следует выделить и имеющие непосредственное отношение к сохранению семьи и традиций в ней. Воинские обязанности, как и семейное право, закреплены в Конституции и связаны с особым укладом отношений. В таком формате отношения регламентированы, определены повышенной юридической ответственностью. Военнослужащие как в период обучения, так и дальнейшей службе имеют определенные ограничения в правах – политических, гражданских, личных. В этой связи очень важно иметь определенное право на личное социально-экономическое пространство через семейные отношения, через которые сглаживается достаточно аскетичный повседневный образ жизни. Хотя данная точка зрения может быть отнесена к спорной.

Курсантов военных образовательных учреждений отличает и наличие военной субкультуры, которую характеризует дисциплина, жесткое законопослушание, ответственность за результат порученного. Установки на формирование волевых качеств, мужество в действиях, бытовые ограничения, исполнение приказов и отсутствие возможности их обсуждения при выполнении должны иметь альтернативную основу морального и нравственного отдыха, которые должны обеспечивать семья и близкие люди. Курсанты военных учреждений, как и военнослужащие, длительное время испытывают влияние военно-социальной среды, в формате которой особое место занимают факторы социально-психологического характера. К ним можно отнести социальные конфликты, определенную бытовая неустроенность, физические и психологические перегрузки.

Для корректировки существующих проблем в профессиональной жизни военнослужащих необходимо использовать большие потенциальные отношения в браке и семье. В рамках учебных курсов, занятий необходимо увеличить объем времени на дисциплины или отдельные темы, в рамках которых могут быть рассмотрены особенности поведения курсантов в быту, в семье. Это в несколько раз сократит профессиональные риски и нейтрализует опасные сферы все еще нестабильной социально-экономической среды, в которой формируется кадровый офицерский состав Вооруженных Сил Российской Федерации.

Достаточно распространена еще одна точка зрения исследователей в области семейных отношений вообще и для профессионального образования военнослужащих в частности. В период обучения и военной службы у выпускников формируются особые компетенции, связанные с будущей профессиональной деятельностью. В данной области от них требуются специальные знания, связан-

ные с повышенной опасностью для жизни при выполнении воинского долга. По этой причине их обучение и будущая служба определяются принципами, в числе которых имеет место такой принцип, как стабильные уважительные семейные отношения. Именно это принцип обеспечивает успешность и результативность военной службы как особый вид профессиональной деятельности [7].

Такое внимание к семейным отношениям в период обучения будущих военнослужащих могут обеспечить следующие компетенции:

– эмоционально-психологические, направленные на формирование благоприятного микроклимата во взаимоотношениях;

– социально-психологические, способствующие сглаживанию экономических и бытовых проблем;

– репродуктивно-воспитательные, формирующие основы планирования семьи, здорового образа жизни, семейного воспитания на традициях и лучших примерах;

– культурно-досуговые, влияющие на планирование отдыха, всестороннего развития личности в свободное время;

– материально-бытовые, позволяющие успешно преодолевать относительную малообеспеченность и длительное отсутствие материальных благ.

Исходя из изученности основных аспектов темы влияния специфики профессиональной деятельности на формирование семейных ценностей у курсантов военных образовательных учреждений, можно сделать вывод о том, что данные отношения в условиях пересмотра жизненных ориентиров в морально-нравственном аспекте играют достаточно большую роль.

Именно семья является основой развития здорового гражданского общества, и актуализация проблемы ценностей института семьи, в свою очередь, безусловно, зависит от сформированности семейных ценностей у молодого поколения, обучающегося в военных учреждениях.

Очевиден и тот факт, что специфика профессиональной деятельности военнослужащих оказывает влияние на семейно-брачные отношения, в связи с этим для военных образовательных учреждений возникла необходимость в проведении учебной и воспитательной работы по проблеме формирования семейных ценностей у курсантов.

Библиографический список

1. О важности семьи заявил президент Владимир Путин в обращении по случаю открытия Форума программы «Святость материнства». *Российская газета.* 2019; № 8011; ноябрь.
2. Везирова Ф.М. Согласованность семейных ценностей и ролевых установок супругов. *Мировая наука*. 2020; № 3 (36): 194 – 198.
3. Филимонов И.А., Поминова О.Л. Проблема осознания семейных ценностей у курсантов военных образовательных организаций высшего образования. *Научное мнение*. 2020; № 4: 41 – 47.
4. Разов П.В. Риски в сфере семейной жизни российских военнослужащих запаса в контексте социальной адаптации к условиям гражданской жизни. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015; Т. 7. № 6-1: 188 – 193.
5. Полонский Д.А. Сущность, структура и содержание формирования семейных ценностей у военнослужащих по контракту. *Научное обозрение.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2018; № 1: 119 – 130.
6. Дмитриева Н.А. Ценностные ориентации кадетов. *Омский научный вестник*. 2012; № 5 (112): 170 – 172.
7. Ерёмин Д.С. Воинская деятельность: Понятие, содержание, мотивация. *Студенческий научный форум:* материалы V Международной студенческой научной конференции. 2017: 24.

References

1. O vazhnosti sem'i zayavil prezident Vladimir Putin v obraschenii po sluchayu otkrytiya Foruma programmy "Svyatost' materinstva". *Rossijskaya gazeta.* 2019; № 8011; noyabr'.
2. Vezirova F.M. Soglasovannost' semejnyh cennostej i rolevyh ustanovok suprugov. *Mirovaya nauka*. 2020; № 3 (36): 194 – 198.
3. Filimonov I.A., Pominova O.L. Problema osoznaniya semejnyh cennostej u kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2020; № 4: 41 – 47.
4. Razov P.V. Riski v sfere semejnoj zhizni rossijskih voennosluzhaschih zapasa v kontekste social'noj adaptacii k usloviyam grazhdanskoj zhizni. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2015; T. 7. № 6-1: 188 – 193.
5. Polonskij D.A. Suschnost', struktura i soderzhanie formirovaniya semejnyh cennostej u voennosluzhaschih po kontraktu. *Nauchnoe obozrenie.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2018; № 1: 119 – 130.
6. Dmitrieva N.A. Cennostnye orientacii kadetov. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2012; № 5 (112): 170 – 172.
7. Eremin D.S. Voinskaya deyatel'nost': Ponyatie, soderzhanie, motivaciya. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy V Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. 2017: 24.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-347-349

Cheredova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irinamavrina@omgpu.ru*

PROBLEMS OF UNIFICATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION IN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE. The article reveals potential of theoretical knowledge about education as a multi-faceted phenomenon in the field of pedagogy. The topic is quite relevant due to the fact that the modern scientific space is replete with theoretical interpretations of this phenomenon. Various terminological preferences and opinions of scientists have been formed in pedagogical science. The author of the article analyzes the theoretical diversity and ways of interpreting the phenomenon of education that takes place in research. This situation caused the need to search for a universal mechanism that allows forming a single meaning of the phenomenon of "education". Initiating a purposeful study of the totality of theoretical knowledge about the phenomenon under study leads the author to assert that the basis for solving this problem can be a theoretical image that allows reflecting the methodological, scientific-rationalistic and cultural-value aspects of the phenomenon of education.

Key words: **phenomenon of education, theoretical social concept.**

Е.А. Чередова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: irinamavrina@omgpu.ru*

ПРОБЛЕМЫ УНИФИКАЦИИ ПОНЯТИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

В статье раскрыты возможности теоретических знаний о воспитании как многогранном феномене в области педагогики. Тема достаточно актуальна по причине того, что современное научное пространство изобилует теоретическими интерпретациями данного понятия. В педагогической науке сформировались различные терминологические пристрастия и мнения ученых. Автором статьи дается анализ имеющего место в исследованиях теоретического разнообразия и способов интерпретации феномена воспитания. Подобная ситуация вызвала потребность в поиске универсального механизма, позволяющего сформировать единый смысл термина «воспитание». Инициирование целенаправленного изучения совокупности теоретических знаний об исследуемом понятии приводит автора к утверждению, что основанием для решения данной задачи может быть теоретический образ, позволяющий отразить методологические, научно-рационалистические и культурно-ценностные аспекты феномена воспитания.

Ключевые слова: **феномен воспитания, теоретический образ, социальный концепт.**

Воспитание является одной из основных категорий педагогической науки и практики, а также представляет наиболее значимую область общественных отношений, влияющих на современный социум [1]. Процесс воспитания, с одной стороны, достаточно прозрачный для понимания, имеет обширную теоретическую базу, основанную на результатах научных исследований, с другой стороны, отличается отсутствием единого однозначного определения на фоне их многообразия.

Процесс воспитания рассматривался учеными-исследователями в рамках личностного, системного, деятельностного и других научных дискурсов с учетом личностных, общественных, государственных, ценностных аспектов. В современной научной реальности мы говорим о существовании разнообразных понятийно-категориальных вариаций воспитания: «современное воспитание», «традиционное воспитание». Но данное многообразие не дает однозначного ответа на вопрос: существует ли феномен воспитания или же воспитание является отражением субъективно воспринимаемых характеристик некой части действительности и меняет свое содержание в зависимости от точки зрения в конкретном историческом контексте?

Терминологическую поправку понятию воспитание можно найти в новой версии Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Акцент в данном определении сделан на том, что воспитание является деятельностью, в результате которой при определенных условиях обучающиеся получают возможность самоопределения и социализации. Большое влияние на процесс воспитания оказывают имеющиеся в обществе духовные, культурные, нравственные ценности, зафиксированные в правилах и нормах поведения. Воспитание как деятельность способно участвовать и влиять на формирование у молодого поколения патриотизма, гражданской позиции, уважения к историческому прошлому страны и многого другого из данного аспекта [2].

Дополнение к приведенной трактовке воспитания в федеральном законе зафиксировано в распоряжении Правительства РФ «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Воспитание рассматривается в мировоззренческом аспекте, формирующем патриотическое восприятие действительности подростками и молодежью, результатом такой позиции является умение обучающихся принимать самостоятельные решения, обладать культурой межнационального общения, иметь созидательное мировоззрение, связанное с желанием повысить благосостояние страны и своей семьи [3].

Относительная неопределенность понятия воспитания находит отражение не только в документах, призванных определять приоритеты воспитательного воздействия со стороны государственных структур на подрастающее поколение, но и касается того, что педагогическое научное сообщество не выработало однозначного определения этого педагогического феномена. Опираясь на исследование В.А. Ситарова, основные идеи которого были отражены в статье «Воспитание» [4], мы можем выделить четыре традиционных для современной педагогической науки похода к определению смысла понятия воспитания.

Первый подход включает самый широкий смысл, определяющий воспитание через призму процессов социализации. Если учитывать, что социализация может рассматриваться как некий план повседневной действительности, влияющей на поведение человека непрерывно и неизбежно, то человек рассматривается нами как существо социальное [4]. По этой причине оправдано понимать то, что воспитание является процессом всеобщим, стихийным, непрерывным, испытывающим влияние общества через сложившуюся культуру отношений. Воспитание в таком аспекте понимается как довольно сложный драматический процесс «врастания» индивида в организм социума» [4].

Известный ученый А.В. Мудрик также использует особенности социализации при определении понятия воспитание. Воспитание, считает он, является составной частью социализации человека, и через социализацию происходит его знакомство и принятие имеющихся в обществе исторических, культурных и нравственных ценностей. Человек в течение жизни усваивает эти ценности, в результате чего он живет, развивается, самоопределяется и реализует свои мечты и планы [5].

Содержание второго подхода к определению воспитания связано с процессами развития и формирования определенных качеств. Воспитание в данном контексте рассматривается как определенные постоянные изменения, связанные с возрастом человека, способностью его к модификациям различного плана. Они являются характерными не только для того, кого воспитывают, но и для того, кто воспитывает. И как результат, мы можем фиксировать появление новых знаний, умений, практического опыта, личностной позиции, мировоззрения в целом [4]. Если понимать воспитание как развитие, то в воспитательный процесс необходимо включить осознание того, что человека необходимо научить чуткому реагированию на изменения в требованиях времени и социальной среды. И само развитие испытывает влияние как внутренних, так и внешних аспектов. Внешний связан с физиологическими изменениями и физиологически-морфологическим ростом. Внутренний испытывает влияние процессов психологического и личностного характера через убеждения, сформированные ценности, идеалы, жизненные смыслы.

Достаточную схожесть в определении воспитания мы можем найти в работах А.М. Новикова. Для него воспитание является также развитием личности в определенном направлении. Данная направленность развития личности связана с наличием устойчивых мотивов в поведении, которые зависят от развития по интенсивности, широте и действию [6]. Желания, убеждения, идеалы, мировоззренческие установки, ценности и личностные новообразования психологического плана представляют собой не что иное, как формы направленного развития личности.

В педагогической практике чаще встречается понимание воспитания как отдельного и важного аспекта формирования личности человека. В рамках данного подхода воспитание рассматривается не как вся сфера формирующего воздействия на человека, а как совокупность педагогических воздействий конкретных лиц, направленных на получение заранее запланированных изменений в определенных сферах воспитания: физического, умственного, нравственного, патриотического, духовного, эстетического.

Воспитание может рассматриваться в рамках определения утилитарного характера. И в этом случае затрагиваются вопросы методического плана процесса формирования человека. При таком подходе к воспитанию рассматривается процесс формирования какого-либо отдельного качества человека или качества, формируемого под воздействием определенной среды. Например, в системе воспитания А.С. Макаренко таким качеством являлся коллективизм. Если не детализировать особенности такого подхода к воспитанию, то можно констатировать наличие технологий, связанных с упорядоченностью, корректировками, дополнениям в поведении и действиях индивида с определенными целями [4]. Именно в этом подходе наиболее активно развиваются научные изыскания в направлении поиска.

Рассмотрение воспитания как социального концепта мы находим в статье В.А. Лукова «Проблема понимания и воспитание». Данный термин используется автором для характеристики явлений социального плана, которые не связаны с единичными случаями в поведении и характеризуют явления обобщающего характера, которые невозможно отнести к однозначному пониманию с позиции социального концепта [7]. Воспитание как концепт социального характера рассматривается в данной трактовке не как составные элементы целого, не предполагает и их обособление. В воспитании не выделяются смысловые доминанты через терминологические понятия. Воспитание рассматривается как понятная повседневность на уровне сознания и эмоционального настроя большой или малой социальной группы [8]. Подобное определение понятия воспитания связано с неким потоком, непрерывным, изменчивым, но целостным.

Особенности воспитания выражаются в том, что оно (воспитание) обладает способностью унифицировать, то есть приводить к единообразию, общественные нормы и установки и в тоже время делать их личностными с учетом половозрастных особенностей и различий субъектов, что приводит к определению различия личностных свойств и потенциальных возможностей человека.

Анализ понятийной трактовки воспитания позволяет нам утверждать, что однозначного понимания данного явления быть не может. На воспитание оказывает влияние определенная историческая и культурная среда, которые в конкретном времени имеют узнаваемые идеалы, идеи и способы их реализации и воплощения в реальную действительность. Принимая во внимание сказанное, можно формулировать определение воспитания с учетом целевых установок, задач и содержания.

В то же время необходимо понимать и то, что воспитание в контексте конкретных социальных групп исторических условий отличается от воспитания в субстанции неопределенности. Терминологическая трактовка определенности и однозначности сменяется неопределенностью и неоднозначностью.

В аналитическом формате нам удалось лишь свести понимание феномена воспитания как теоретического понятийного образа [9] и разделить точку зрения В.В. Вихмана, который считает, что интересующий исследователя теоретический образ любого явления сформирован, если авторы обладают полнотой знаний о нем, могут предложить конструкцию рассматриваемого объекта исследования, учитывают процессы, влияющие друг на друга в контексте трансформации практик различного характера [10].

На основании вышеизложенного мы можем допустить, что теоретические знания о воспитании не вполне вписываются в конструкт теоретического образа, а являют собой отражение отдельных его составляющих, субъективно, исходя из собственных исследовательских нужд, выделяемых учеными-исследователями. Имеющий место плюрализм в научных трудах, посвященных феномену воспитания, связан с многообразием наработок теоретического характера. В этой связи очевидным является то, что имеющие место исследования нуждаются в работе по терминологической систематизации, выявлении главного и отказе от второстепенного. Можно предполагать, что одним из направлений в определении приоритетов в терминологической коллизии понятия «воспитание» может быть условно единый теоретический образ, позволяющий отразить методологические, научно-рационалистические и культурно-ценностные аспекты феномена воспитания.

Библиографический список

1. Мешков Н.И. О воспитании. *Актуальные проблемы гуманитарной науки и образования.* 2011; № 1: 26 – 36.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. No273/ФЗ (ред. от 29.07.2017). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a
3. *Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года.* Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. No2403/p. Available at: http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie/pravitelstva/rf/ot/29112014/n/2403/r/

4. Ситаров В.А. Воспитание. *Знание. Понимание. Умение*. 2007; № 4: 234 – 235.
5. Мудрик А.В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета. *Вопросы воспитания.* 2009; № 1: 50 – 56.
6. Новиков А.М. Что такое воспитание? *Эксперимент и инновации в школе*. 2010; № 2: 2 – 8.
7. Луков В.А. Проблема понимания и воспитание. *Знание. Понимание. Умение.* 2017; № 3: 31 – 47.
8. Леонтьева Е.Ю., Мунтян Г.М. Справедливость как социальный концепт. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2009; № 2 (10): 55 – 57.
9. Ромм Т.А. Горизонты и границы воспитания. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2017; Т. 2, № 1 (36): 75 – 82.
10. Вихман В.В. Теоретические образы образования: интерпретативный дискурс. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человек*. 2019; Т. 8, № 1А: 181 – 190.

References

1. Meshkov N.I. O vospitanii. *Aktual'nye problemy gumanitarnoj nauki i obrazovaniya*. 2011; № 1: 26 – 36.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Stat'ya 2. Osnovnye ponyatiya, ispol'zuemye v nastoyaschem Federal'nom zakone. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. No273/FZ (red. ot 29.07.2017). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a
3. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 noyabrya 2014 g. No2403/r. Available at: http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie/pravitelstva/rf/ot/29112014/n/2403/r/
4. Sitarov V.A. Vospitanie. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2007; № 4: 234 – 235.
5. Mudrik A.V. Podhody k vospitaniyu – vzglyad s vysoty ptich'ego poleta. *Voprosy vospitaniya.* 2009; № 1: 50 – 56.
6. Novikov A.M. Chto takoe vospitanie? `*Eksperiment i innovacii v shkole*. 2010; № 2: 2 – 8.
7. Lukov V.A. Problema ponimaniya i vospitanie. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2017; № 3: 31 – 47.
8. Leont'eva E.Yu., Muntyan G.M. Spravedlivost' kak social'nyj koncept. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 2 (10): 55 – 57.
9. Romm T.A. Gorizonty i granicy vospitaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2017; T. 2, № 1 (36): 75 – 82.
10. Vihman V.V. Teoreticheskie obrazy obrazovaniya: interpretativnyj diskurs. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i chelovek*. 2019; T. 8, № 1A: 181 – 190.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-349-350

Abdurazakova D.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: diana.musaevna@mail.ru*
Kurbanova L.U., *Doctor of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: medna59@mail.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' TOLERANCE USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES. The article deals with the problem of teaching students tolerance in a multi-ethnic region. The authors note the importance of purposeful pedagogical support of this process at school, using the potential of innovative pedagogical technologies. The basic foundations of pedagogical support for the process of teaching students tolerance are highlighted: personality-oriented, activity-based, multi-artistic approaches; cultural and educational environment that affects the formation of humane relations between students, teachers and students, teachers, students and their parents. Great educational potential has appeal to the possibilities of folk art, in creative communication with which students perceive, assign and develop traditions, customs, centuries-old experience of the people, contained in songs, dances, rituals, legends, works of decorative and applied art. Classes organized on this basis can take the form of a role-playing game, a creative project, or a collective creative activity, which corresponds to the round dance, collective, or "Cathedral" character of folk art.

Key words: **tolerance, education of tolerance, pedagogical support, innovative pedagogical technologies.**

Д.М. Абдуразакова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: diana.musaevna@mail.ru*
Л.У. Курбанова*, д-р социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: medna59@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается проблема воспитания толерантности учащихся в многонациональном регионе. Авторы отмечают важность целенаправленного педагогического сопровождения этого процесса в школе, используя потенциал инновационных педагогических технологий. Выделены базовые основания педагогического сопровождения процесса воспитания толерантности учащихся: личностно ориентированный, деятельностный, полихудожественный подходы; культурно-образовательная среда, которая влияет на формирование гуманных отношений учащихся друг к другу, педагогов и учащихся, педагогов, учащихся и их родителей. Большой воспитательный потенциал имеет обращение к возможностям народного искусства, в творческом общении с которым учащиеся воспринимают, присваивают и развивают традиции, обычаи, многовековой опыт народа, заключенный в песнях, танцах, обрядах, сказаниях, произведениях декоративно-прикладного искусства. Организованные на этой основе занятия могут принимать форму ролевой игры, творческого проекта, коллективной творческой деятельности, что особенно соответствует хороводному, коллективному, «соборному» характеру народного творчества.

Ключевые слова: **толерантность, воспитание толерантности, педагогическое сопровождение, инновационные педагогические технологии.**

Воспитание толерантности учащихся в условиях многонационального региона является особенно актуальной на современном этапе в связи с обострением нетерпимости, проявлениями расового, этнического и религиозного терроризма. Преодоление этих явлений требует изменения подходов, методов, средств, технологий – это сложный, многоаспектный процесс. Как показал анализ литературы и наше исследование, одним из важнейших условий реализации этого процесса стала организация культурно-образовательной среды, на основе которой осуществляется развитие национального самосознания в его гармоничном взаимодействии с интересом и уважением к культуре других народов. Подтверждено, что включение в этот процесс регионального компонента приводит к его активизации [1 – 8].

В отечественной науке исследования проблем воспитания толерантности разнообразны и направлены на изучение толерантности как психологического феномена (А.Г. Асмолов, И.Б. Гриншпун, А.А. Реан); как межэтническое взаимодействия (Г.У. Солдатова); как развитие навыков ненасилия и толерантного поведения (В.С. Магун) и др. [5].

Целью данной статьи является определение значимости целенаправленного педагогического сопровождения процесса воспитания толерантности учащихся с опорой на личностно ориентированный, деятельностный и полихудожественный подходы. В ходе исследования установлена устойчивая связь культурно-образовательной среды и компонентов толерантного сознания; подтверждены возможности влияния культурной среды на процесс воспитания толерантности. Анализ теории и практики воспитания в образовательных организациях многонациональной республики Дагестан показал, что наблюдается усиление влияния культурной среды на воспитание толерантности у подрастающего поколения; выявлен двояконаправленный характер взаимодействия культурной среды и личности человека. Для целенаправленного педагогического сопровождения процесса воспитания толерантности у учащихся мы использовали педагогические технологии, которые имеют следующие признаки:

– признаки, отражающие смену педагогических ситуаций и последовательность педагогических действий, имеющих глубинные закономерности, корни которых уходят в философские (формообразующие, временные), психологические и педагогические основания такого явления, как педагогическая технология;

– признаки, являющиеся следствием применения того или иного вида художественно-творческой деятельности, в зависимости от того, к какому именно ее виду обращается педагог в каждом конкретном случае.

В исследовании выделяется три базовых основания, на которых строятся педагогические технологии целенаправленного педагогического сопровождения воспитания толерантности учащихся:

– личностно ориентированный подход (Ш. Амонашвили, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А.П. Краковский, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.С. Ткаченко, Т.В. Фролова, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская, Дж. Найсбитт, М. Полани, Дж. Шваб);

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Э.В. Ильенков, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий и др.);

– полихудожественный подход (Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова, Н.П. Шишлянникова и др.).

Анализ литературы показал их глубинную внутреннюю связь, что имеет большое значение для построения технологии целенаправленного педагогического сопровождения воспитания толерантности у учащихся. Интеграция происходит здесь по линии внимания к индивидуальности каждого учащегося, развития диалогичности, творческого характера деятельности, предоставления ребенку свободы для принятия самостоятельных решений, осуществления личного выбора, творчества [1; 2]. Следующим необходимым основанием для использования педагогической технологии в воспитании толерантности у учащихся является организация культурно-образовательной среды, внутри которой и под ее влиянием выстраивается последовательность и протяженность педагогического процесса.

Культурно-образовательная среда постепенно, но вместе с тем кардинально влияет на направление педагогических усилий и на формирование готовности учащихся к восприятию декларируемых в процессе педагогического сопровождения культурных ценностей. Именно в среде формируются гуманные отношения учащихся друг с другом, педагогов и учащихся, педагогов, учащихся и их родителей. Среда влияет и на развитие всей эмоциональной сферы образовательного учреждения – от его общей атмосферы до эмоционального состояния каждого участника процесса. Среда образовательного учреждения не замыкается только в стенах его здания. Она находит свое продолжение в культурно-просветительных учреждениях, с которыми сотрудничает данное образовательное учреждение, интегрируется в семейную среду учащихся, распространяется на область досуга.

Фундаментальным основанием развития и действия технологии целенаправленного педагогического сопровождения воспитания толерантности у учащихся является региональный компонент. Наше исследование показало, что обращение к региональному компоненту в образовательном процессе, особенно в условиях многонациональных регионов, дает воспитательный эффект. При реализации регионального компонента создаются актуальные для современной социокультурной ситуации организационные и дидактические условия, применяются разнообразные средства, формы и методы педагогики, в том числе и инновационные, отражающие требования сегодняшнего дня [5].

Например, обращение к возможностям народного искусства, в творческом общении с которым учащиеся воспринимают, присваивают и развивают традиции, обычаи, многовековой опыт народа, заключенный в песнях, танцах, обрядах, сказаниях, произведениях декоративно-прикладного искусства. Организованные на этой основе занятия могут принимать форму ролевой игры, творческого проекта, коллективной творческой деятельности, что особенно соответствует хороводному, коллективному, «соборному» характеру народного творчества.

Дальнейшее построение рассматриваемой педагогической технологии зависит от того, в каком конкретно учебном заведении или учреждении образования и культуры данная технология практически применяется. В зависимости от этого привлекаются определенные методы и формы работы с учащимися, которые в данных условиях могут привести к успешному результату. Так, в условиях дополнительного образования (танцевальная или художественная студия, самодеятельный театральный коллектив) помимо развития учащихся в плане продвижения по линии избранного вида искусства необходима одновременная работа над созданием полноценного коллектива. Эта работа ведется по следующим направлениям: развитие коммуникативных способностей; развитие диалогических способностей; развитие способности к изменению ролевых функций. Художественно-творческий коллектив со своими внутренними законами играет большую роль в любом своем проявлении – как в условиях дополнительного образования, так и в условиях общеобразовательной школы, колледжа, вуза, любого учреждения образования и культуры.

Таким образом, во всех случаях применяемая технология опирается на единые педагогические основания – личностно ориентированный, деятельностный и полихудожественный подходы; на региональный компонент образования, создание культурной среды. В качестве примеров применения технологии целенаправленного педагогического сопровождения воспитания толерантности у учащихся в возрастной группе подростков мы рассматриваем художественно-творческую студию «Счастливое детство» (г. Махачкала).

Личностно ориентированный подход представлен здесь не только внимательным отношением к каждому ученику, его проблемам, успехам и индивидуальным данным, но и планирование педагогической работы в соответствии со способностями и характером учащихся.

Деятельностный подход не просто констатируется как факт – дети занимаются каким-либо видом деятельности – значит, налицо деятельностный подход. Он предполагает самостоятельное участие школьников в том виде деятельности, который развивает их в направлении освоения поставленных в процессе обучения задач. Следует отметить, что в творческом коллективе в процессе постановки и исполнения танцев различных народов была организована деятельность по изучению культуры каждого народа, особенностей их национального костюма, танцевальных элементов и др.

Такое решение по применению деятельностного подхода позволяет одновременно использовать возможности полихудожественного подхода, который предполагает привлечение потенциала разных видов искусства в обучении и развитии учащихся. В данном случае – это изобразительное искусство, литература, декоративно-прикладное искусство.

Создание эстетически наполненной среды было в числе важнейших задач с самого первого дня деятельности студии «Счастливое детство». Само по себе помещение для занятий хореографией отличается эстетическим содержанием – зеркальные стены, хореографический станок, рояль и другие музыкальные инструменты – все это способствует возвышенной сосредоточенности, заставляет участников процесса подтянуться, дает им возможность взглянуть на себя со стороны. Рекреационные помещения оформлены таким образом, что они одновременно являются выставочными залами, в которых постоянно находится художественная экспозиция (причем, выставки регулярно обновляются). Это могут быть детские рисунки на тему танца, эскизы костюмов, картины народной жизни.

Условия внедрения инновационных педагогических технологий в Республиканском центре образования (г. Каспийск) значительно более широкие, нежели в отдельно взятой хореографической студии. Здесь ведется целенаправленная научная работа по изучению продуктивной модели образования на основе взаимодействия разных культур. Основные блоки учебного плана центра образования базируются на диалоге культур, что в сочетании с развитой системой дополнительного образования дает возможность выхода из рамок стандартного обучения и воспитания и применения технологии целенаправленного педагогического сопровождения развития толерантного сознания учащихся в полной мере. Здесь существует большое количество разнообразных творческих коллективов – это клубные объединения, танцевальные коллективы, школьный музей, хранителями, исследователями и экскурсоводами в котором являются сами ученики. Педагогические подходы, составляющие основу исследуемой в данной работе технологии педагогического сопровождения развития толерантного сознания учащихся, реализуются в Республиканском центре образования в полной мере.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998.
2. Асмолов А.Г. *Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию*. Москва: Смысл, 2010.
3. *Декларация принципов толерантности*. Утвержденная резолюция 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. Available at: http://www.tolerance.ru
4. Степанов П.В. Как воспитать толерантность? *Народное образование*. 2001; № 9: 27 – 33.
5. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика):* сборник научно-методических статей. Москва: Московский психолого-социологический институт; Воронеж: МОДЭК, 2003.
6. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании.* Ставрополь, 2014.
7. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании:* коллективная монография. Москва, 2017.
8. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.

References

1. Amonashvili Sh.A. Gumanno-lichnostnyj podhod k detyam. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii»; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 1998.
2. Asmolov A.G. *Tolerantnost': ot utopii k real'nosti. Na puti k tolerantnomu soznaniyu*. Moskva: Smysl, 2010.
3. *Deklaraciya principov tolerantnosti.* Utverzhdennaya rezolyuciya 5.61 General'noj konferenciej YuNESKO ot 16 noyabrya 1995 goda. Available at: http://www.tolerance.ru
4. Stepanov P.V. Kak vospitat' tolerantnost'? *Narodnoe obrazovanie*. 2001; № 9: 27 – 33.
5. *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij (teoriya i praktika):* sbornik nauchno-metodicheskih statej. Moskva: Moskovskij psihologo-sociologicheskij institut; Voronezh: MOD`EK, 2003.
6. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii.* Stavropol', 2014.
7. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
8. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 05.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-351-353

Abubakarov M.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Acting Head of Department of Economics and Management in Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magomed.abubakarov2015@mail.ru*
Aibatyrov K.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: aibatkaz@yandex.ru*
Malsagov B.S., *teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: fit@chesu.ru*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER. The article shows the role of scientific and methodological work as a condition for the development of professional competence of a university teacher. The essence of the concept "competence" in the scientific literature is analyzed. The opinions of various scientists on this issue are given. The authors' analysis of the understanding of the phenomenon of professional competence of a teacher indicates a fairly frequent combination of several approaches in one definition, when professional competence is considered both as a system of professional knowledge, as a quality of personality, and as a system of theoretical knowledge, pedagogical values, and personal qualities of a person. Various approaches to determining the content of scientific and methodological work of the university are given.

Key words: **scientific and methodological work, development, competence, professional competence, teacher, university.**

М.В. Абубакаров, *канд. экон. наук, доц., и.о. зав. каф. экономики и управления в образовании ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magomed.abubakarov2015@mail.ru*
К.С. Айбатыров, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: aibatkaz@yandex.ru*
Б.С. Мальсагов, *ассистент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fit@chesu.ru*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье показана роль научно-методической работы как условие развития профессиональной компетентности преподавателя вуза. Дан анализ сущности понятий «компетентность» и «компетенция» в научной литературе. Приведены мнения различных ученых по данному вопросу. Представленный автором анализ понимания феномена профессиональной компетентности педагога говорит о достаточно частом сочетании в одном определении нескольких подходов, когда профессиональная компетентность рассматривается и как система профессиональных знаний, и как качество личности, и как система теоретических знаний, педагогических ценностей, личностных качеств личности. Даны различные подходы к определению содержания научно-методической работы вуза.

Ключевые слова: **научно-методическая работа, развитие, компетенции, профессиональная компетентность, преподаватель, вуз**.

Проблема повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя, способного свободно и активно мыслить, моделировать учебно-воспитательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения, воспитания, является актуальной в современных социально-экономических условиях. Во-первых, профессионально компетентный педагог способен создавать условия для творческого воспитания студентов в процессе учебно-воспитательной работы; во-вторых, он сможет добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности; в-третьих, способствует реализации собственных профессиональных возможностей [1 – 7].

Самой распространенной в науке является формулировка дефиниции «компетентность преподавателя» как «совокупности знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности: умение анализировать, предвидеть последствия профессиональной деятельности, использовать информацию» [2].

По мнению Ю.Б. Финиковой, приобретение и функционирования профессионально-педагогической компетентности обеспечивается психолого-педагогической организацией профессионального мышления преподавателя-воспитателя и динамике его трансформации в педагогическое сознание на основе обретения личностного смысла педагогических знаний и усвоенной информации, творческого принятия их ценностной значимости в свой внутренний мир [7, с. 122].

Профессиональная компетентность преподавателя – это результат профессионального образования, заключающийся в достижении высокого уровня педагогического самосознания и готовности к педагогической деятельности, становлении потребностей в профессионально-педагогическом самоопределении, творческой самореализации в педагогической деятельности [7, с. 1190 – 1193].

Петрова Т.В. в своем исследовании подчеркивает, что профессиональная компетентность – это интегративное качество личности педагога, имеющее свою структуру и признаки и дающее возможность специалисту наиболее эффективно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные в первую очередь на формирование личности другого человека, а также способствующее со-развитию и самосовершенствованию личности педагога [6].

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что профессиональная компетентность – это набор знаний, умений, навыков и практический опыт, которые необходимы учителю, чтобы быть осведомленным, опытным в деле, при этом проявлять собственное отношение к выполнению своих профессиональных обязанностей; педагогическое мастерство, талант и необходимые личностно-профессиональные качества. Следовательно, проведенный анализ современной научно-теоретической основы исследования сущности педагогической компетентности позволяет нам сделать вывод о наличии нескольких основных подходов к ее определению:

– когнитивного, с позиции которого компетентность педагога определяется как когнитивная (интеллектуальная) способность индивида, которая основывается на индивидуальном интеллекте и дает возможность решать проблемы или выполнять задания, необходимые для достижения цели; профессиональные знания на всех уровнях – методологическом, теоретическом, методическом, технологическом; сложно структурированная система теоретических и практических знаний, необходимых для профессиональной деятельности; знания успешной деятельности и профессиональные знания вообще; совокупность умений будущего педагога особым способом структурировать научные и практические знания с целью эффективного решения профессиональных задач;

– личностно-деятельностного – обусловливает определение профессиональной компетентности педагога как способности и готовности к реализации приобретенных знаний, умений и навыков, опыта в реальной профессиональной деятельности на основе гуманно-ценностного отношения к личности ребенка; интегративные качества личности педагога, имеющие свою структуру и признаки и дающие возможность специалисту наиболее эффективно решать учебно-воспитательные задач, основываясь на взаимосвязи теоретического (знания), практического (умения) и личностного (мотивы и потребности) опыта, развернутой профессиональной рефлексии; совокупности когнитивно-технологического, социального, поликультурного, аутопсихологического и персонального компонентов, которые проявляются в способности самостоятельно, ответственно и эффективно выполнять определенные трудовые функции, выбирать оптимальное решение профессиональных задач на основе профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Развитие профессиональной компетентности педагога происходит путем индивидуальной методической работы педагога, то есть осознанной, целенаправленной, планомерной и непрерывной деятельности преподавателя, совершенствования его теоретической и практической подготовки.

Необходимо отметить, что в последние годы (https://скипк.ап.мвд.рф/report/full/282?v=1&c=0&page=32) многие ученые (В.И. Гончарова, С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина, В.М. Лизинский и другие) обращают внимание на необходимость изменений в системе методической работы в школе, которая должна быть сориентирована на достижения современной науки, реализацию современных научных задач в учебно-воспитательном процессе, а также на преодоление имеющихся недостатков в ее организации.

Эффективность в организации вышеуказанной работы также не достигается из-за отсутствия системного изучения индивидуальных потребностей учителей в методической помощи, уделения недостаточного внимания повышению творческого потенциала педагогического коллектива и обеспечению активного

внедрения в практику школы современных научных достижений, диагностико-прогностического подхода к проведению методической работы, что не позволяет оказывать педагогам своевременную дифференцированную помощь; озабоченность руководства внешними показателями результативности методической работы (процентом охвата учителей, количеством проведенных мероприятий) и т.д.

Это дает основания утверждать, что существенными недостатками методической работы является также несоответствие между высокими затратами сил и времени на проведение методической работы и ее низкими результатами, возведение значительной части методической работы к рутинной организационной деятельности, что вызывает психологическую усталость учителей и напряжение во взаимоотношениях между ними; демонстрация преподавателями низкой сформированности исследовательских знаний и умений, необходимых для системного проведения исследовательской деятельности и вообще для проведения научного поиска, отсутствие системности в документальной фиксации научных достижений, интересных идей, находок учителей, что затрудняет возможности их изучения и обобщения.

Типичными негативными моментами в организации методической работы является также то, что основной упор делается на обеспечении овладения педагогами частичными методиками, приемами по преподаванию отдельных тем, частей урока, сведении обучения к передаче и закреплению учащимися определенной информации, ограничению развития молодых учителей. В основном это касается тренировки памяти, внимания и усвоения репродуктивных способов деятельности студентов. В связи с этим во время осуществления методической деятельности почти не уделяется внимание оказанию помощи педагогам в организации ими исследовательской творческой педагогической деятельности с целью создания благоприятных условий для развития исследовательской деятельности школьников, их саморазвития как личностей, предоставления современной научной информации для усвоения как фрагмента открытого, наполненного новым содержанием материала, что стимулировало бы их деятельность для самостоятельного овладения новым знанием и научными достижениями.

Итак, можно подытожить, что в рамках традиционной методической работы повышение уровня профессиональной компетентности учителей происходит главным образом за счет улучшения их знаний о новых методиках, приемах, технологиях научных исследований через копирование ими новых эффективных педагогических приемов в своей учебно-воспитательной, исследовательской деятельности [3, с. 133 – 137].

Однако, как свидетельствуют выводы ученых, в последние годы сформировался качественно новый подход к организации методической работы.

Методическая работа в вузе становится научно-методической, она должна быть ориентирована на научные достижения, стимулирование у педагогов дальнейшего развития таких профессионально-личностных характеристик, как потребность в постоянном самообразовании, способность своевременно менять приоритетные ценности учебно-педагогического взаимодействия, которые обусловливают отбор содержания образования и тому подобное.

Современные требования к организации научно-методической работы обусловливают формулировку качественно новой основной цели такой работы: оказание научно-методической поддержки учителю в его становлении как субъекта профессиональной деятельности и сопровождение социально-личностного развития студентов.

Сопоставление выделенных подходов по определению сущности научно-методической работы позволяет утверждать, что они принципиально не противоречат друг другу, поскольку раскрывают различные аспекты одного понятия. Общим для ученых является идея о том, что научно-методическая работа представляет собой систему взаимосвязанных между собой мероприятий, основанную на новейших достижениях педагогической науки и обеспечивает повышение профессионального мастерства учителей, а как результат – дает возможность улучшить результативность педагогического процесса.

Однако, на наш взгляд, важно отметить, что во всех предложенных определениях научно-методической работы не отражен тот существенный факт, что эта она должна стимулировать развитие у учителей профессиональной компетенции, обеспечивать вооружение их необходимыми для этого знаниями и умениями, развитие соответствующих профессионально-личностных качеств [4, с. 176 – 178].

Поскольку научно-методическая работа имеет значительные потенциальные возможности в этом плане, считаем целесообразным уточнить это понятие, определяя научно-методическую работу как целостную систему мер и действий.

Как установлено, в научных трудах и пособиях авторами предлагаются различные подходы к определению функций научно-методической работы.

Значительный интерес в контексте нашего исследования вызывает взгляд В.М. Лизинского, который определил отдельные задачи научно-методической работы в отношении педагогического коллектива в целом. Так, среди основных задач первой группы им были названы такие:

1) повышение качества педагогических знаний;

2) освоение современных педагогических технологий, методик, приемов и способов эффективной педагогической работы с последующим использованием их на практике;

3) формирование умений творческой педагогической деятельности;

4) совершенствование профессионального мастерства и педагогической техники;

5) обеспечение психологической готовности к результативному педагогическому взаимодействию;

6) усвоение гуманистических профессиональных ценностей и взглядов;

7) овладение современными способами диагностирования результатов учебно-воспитательного процесса;

8) оказание методической помощи педагогам, разрабатывающим авторские программы и курсы;

9) обеспечение информационного оснащения педагогов;

10) организация практической деятельности учителей на основе научной организации труда.

Важным аспектом в организации научно-методической работы школы является определение ее содержания. Н.Л. Лестова считает, что содержание научно-методической работы можно представить в виде совокупности трех блоков. Так, первый из них связан с обеспечением ознакомления педагогов с ведущими проблемами и тенденциями в области образования, совершенствованием и обновлением ее содержания, привлечением учителей к новым образовательным технологиям, разработке и реализации учебно-методического обеспечения педагогического процесса, направленного на усвоение учащимися содержания образования, отраженного в учебных планах, программах, пособиях и тому подобное. По мнению исследовательницы, реализация второго блока рассматривается как структурный компонент содержания научно-методической работы. Определение содержания третьего блока определяется с учетом индивидуальных потребностей и интересов [5].

Таким образом, удачно организованная научно-методическая работа предполагает гармоничное сочетание различных форм, содержание которых имеет возможность системно сочетаться между собой. Только в этом случае можно обеспечить эффективное повышение уровня педагогического мастерства, сформировать у педагога исследовательскую культуру и, как следствие, улучшить результаты педагогического процесса.

Библиографический список

1. Воровщиков С.Г. Учебно-методическое и управленческое сопровождение компетентностно-ориентированного образования. *Вестник Института образования человека*. 2012; № 1: 1 – 42.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. *Основы педагогического мастерства*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
3. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Теория и практика организации проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения в вузе. *Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития*: материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава ДГПУ, посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. 2018: 133 – 137.
4. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Преподаватель в системе личностно ориентированного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 176 – 178.
5. Лестова Н.Л. *Роль методической службы в С(К)ОУ в обновлении содержания специального образования*Available at: https://pedsovet.org/
6. Петрова Т.В. Профессиональная компетентность педагога – главный инструмент личности и имиджа учителя. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015; № 4: 1190 – 1193.
7. Финикова Ю.Б. Контент-анализ понятия «профессиональная компетентность учителя»: зарубежный опыт исследования. *Вестник научных конференций*. 2016; № 8-1 (12): 122 – 124.

References

1. Vorovschikov S.G. Uchebno-metodicheskoe i upravlencheskoe soprovozhdenie kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2012; № 1: 1 – 42.
2. Zanina L.V., Men'shikova N.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2003.
3. Gamzaeva M.V., Magomedova P.K. Teoriya i praktika organizacii proektnoj deyatel'nosti buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya v vuze. *Nauka i obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya*: materialy nauchnoj sessii professorsko-prepodavatel'skogo sostava DGPU, posvyaschennoj 100-letiyu sozdaniya pervogo v Dagestane pedagogicheskogo instituta. 2018: 133 – 137.
4. Magomedov G.M., Gamzaeva M.V. Prepodavatel' v sisteme lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 176 – 178.

5. Lestova N.L. *Rol' metodicheskoj sluzhby v S(K)OU v obnovlenii soderzhaniya special'nogo obrazovaniya*Available at: https://pedsovet.org/
6. Petrova T.V. Professional'naya kompetentnost' pedagoga – glavnyj instrument lichnosti i imidzha uchitelya. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. 2015; № 4: 1190 – 1193.
7. Finikova Yu.B. Kontent-analiz ponyatiya «professional'naya kompetentnost' uchitelya»: zarubezhnyj opyt issledovaniya. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2016; № 8-1 (12): 122 – 124.

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-353-355

Aibatyrov K.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: aibatkaz@yandex.ru*
Minazova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: taxa-6471@mail.ru*
Murtuzalieva A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: murtuzalieva_asiyat@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INFORMATION CULTURE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article examines the issue of forming information culture among students in the context of digitalization of education. It is defined that the role of digitalization of cultural values and knowledge transfer has increased. The authors believe that students achieve the greatest demand in the information environment that they have formed skills and abilities for independent learning, strive to acquire new knowledge, and can also apply them correctly, have a sense of responsibility and the need to constantly improve self-esteem. Information technology, which is one of the subject areas of computer science, should be considered as an integral element of the computer science course. In modern society, it is extremely necessary that the student has formed an information culture in modern conditions. In today's society, it is essential for the student to have information culture. It is possible to do this by teaching students modern information technology, as well as the rational use of their tools in the organization of educational work to solve educational and practical problems.

Key words: **formation, information culture, students, digitalization of education, university, training.**

К.С. Айбатыров, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: aibatkaz@yandex.ru*
З.М. Миназова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail taxa-6471@mail.ru*
А.С. Муртузалиева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail murtuzalieva_asiyat@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучен вопрос формирования информационной культуры студентов в условиях цифровизации образования. Установлено, что в настоящее время возросла роль цифровизации культурных ценностей и передачи знаний. Автор считает, что студенты достигают наибольшей востребованности в информационной среде при условии, что они обладают сформированными умениями и навыками самостоятельного обучения, стремятся к получению новых знаний, а также могут их правильно применять, обладают чувством ответственности и потребностью в постоянном повышении самооценки. Информационные технологии, являющиеся одной из предметных областей науки информатики, необходимо рассматривать как составной элемент курса информатики. В современном обществе крайне необходимо, чтобы у студента была сформирована информационная культура в современных условиях.

Ключевые слова: **формирование, информационная культура, студенты, цифровизация образования, вуз, обучение.**

Современный мир полон инноваций, большинство сфер деятельности человека компьютеризированы, исключением не является и вуз. В обязанности учителя входит не только проведение занятий, но и методическая работа: написание планов, программ, отчетов и т.д. В последнее время система образования претерпевает значительные изменения, связанные с необходимостью преодоления противоречий между традиционным темпом обучения и постоянно увеличивающимся потоком новой информации. Развитие компьютерной техники и телекоммуникационных технологий дает возможность создавать благоприятные условия для формирования единого мирового образовательного пространства [1 – 4].

Новая ситуация в обществе и системе образования требует подготовки специалиста, способного работать в современных, изменившихся условиях. Специалисту сегодня необходимо не только обладать высоким уровнем общей подготовки, но и нетрадиционно подходить к решению различных ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе.

Отличительными особенностями современного общества являются его сетевая организация и информационно-коммуникативная направленность, что обусловливает стремительно нарастающую технологизацию социального пространства. Различные исследователи предлагали разные определения для описания такого общества: постиндустриальное (Д. Белл), сверхиндустриальное (Э. Тоффлер), технотронное (З. Бжезинский), постэкономическое (В.Л. Иноземцев), электронно-цифровое (Д. Тапскотт), информационное (Ф. Уэбстер, Й. Масуда). В таком обществе возникает необходимость цифровизации культурных ценностей и передачи знаний, сопровождаемой рядом проблем: когнитивным обеднением общества; определением культурной ценности знания и его меркантилизацией; трудностью выделения значимого знания из совокупного информационного поля общества для трансляции его будущим поколениям; недостаточностью компьютерной безопасности для защиты знания; цифровизацией неявного знания; цифровым разрывом и цифровым неравенством и т.п.

Информационное поведение является основным интересующим нас в рамках данной работы структурным компонентом информационной культуры.

Разные исследователи приводят следующие определения этого понятия. Например, М.Дж. Бейтс определяет информационное поведение через сценарии взаимодействия людей с информацией, в частности то, каким образом люди запрашивают и используют информацию, аналогичную пониманию термина.

Несколько более широкое определение можно найти у Ю.Н. Дрешер и Т.А. Атлановой: они определяют информационное поведение через понятие не информации, а знания, таким образом действия человека направлены не только на усвоение и использование, но и на создание, передачу и распространение в обществе нового знания [1].

Основным образовательным трендом последних лет является информатизация образовательного пространства.

Авторы докладов The Horizon Project описывают самые важные разработки в области образовательных технологий, называют главные вызовы, затрудняющие внедрение новых технологий в образовательный процесс, и выделяют основные тренды, определяющие развитие современного образования.

Доклад The NMC Horizon 2018 года позволяет сделать вывод о нарастании процесса информатизации и открытости образовательного процесса. В качестве среднесрочных трендов (на следующие 3 – 5 лет) указаны быстрое распространение открытых образовательных ресурсов и появление новых форм междисциплинарных исследований. В качестве краткосрочных трендов (один – два года) – переосмысление и перепланировка учебных пространств и рост интереса к различным методикам измерения и оценки академических успехов и эффективности процесса обучения. Наконец, долгосрочными трендами выбраны продвижение культуры инноваций и увеличение объемов сотрудничества как между различными образовательными и научными организациями, так и между высшей школой, бизнесом и производством. Здесь необходимо отметить, что вопрос взаимодействия науки и образования для высшей школы является одним из основных. Российские ученые, проведя комплексное исследование и используя многофакторный анализ вопросов трансляции результатов научно-исследовательской деятельности вуза в образовательную среду, указывают, что в современном обществе образование и наука должны иметь практико-ориентированный характер, а практическая деятельность должна опираться на научно обоснованные разработки, выводы и рекомендации. Необходимо сотрудничество и

взаимодействие научно-педагогических работников, управленческого аппарата вузов и чиновников.

От профессиональной компетентности, креативно-научной активности научно-педагогических кадров вузов и от уровня развития самих образовательных организаций высшего образования зависит удовлетворение потребностей рынка образовательных, научно-исследовательских и инновационных услуг и проектов, а уровень научно-инновационного мышления чиновников от образования оказывают влияние на формирование номенклатуры этих услуг и проектов.

Информатизация образовательной среды стартовала в начале 80-х годов XX в. Будучи вначале удобными «помощниками» в управлении образованием, цифровые технологии в дальнейшем привели к инверсии образовательного пространства: если раньше обучающийся подстраивался под требования образовательного учреждения, то теперь сама образовательная среда адаптируется к конкретному обучающемуся.

Вкупе с требующимся для полноценного открытого дистанционного обучения соблюдением условий – самодисциплины и высокой мотивации – такая ситуация может привести не к всеобщему просвещению на уровне высшей школы, а к увеличившейся сегрегации между «элитами» и «низами – теми, кто может позволить себе дорогостоящее обучение в традиционном очном формате (в престижных вузах, с частными преподавателями, в малых группах и т.д.), и теми, кто вынужден полагаться только на самообучение на открытых платформах или дистанционное обучение в оставшихся после процесса оптимизации системы высшего образования вузах.

Один из главных элементов цифровизации образовательного процесса – это сбор и анализ «больших данных», порождающий огромное количество этических вопросов.

В частности, модель цифрового университета, разрабатываемая в рамках программы «Цифровая экономика», предусматривает применение концепции персонализированного обучения и формирование индивидуальной траектории образования обучающихся с помощью искусственного интеллекта. В рамках этой концепции возможность дискриминационных практик становится реальной угрозой в связи с распространением программ, отслеживающих поведение студентов и осуществляющих на основе анализа полученных данных «сортировку» обучающихся.

Формирующееся цифровое общество характеризуется особым положением знаний, превращением их в важнейший стратегический ресурс и глобальную культурную ценность человечества. На пути информационных потоков стоят сегодня только барьеры, создаваемые государством. В одном из исследований 2017 года было показано, что административные барьеры на пути мобильности оказывают негативное влияние на международное движение знаний: снижается академическая мобильность, уменьшается возможность непосредственного обмена информацией между учеными и, таким образом, поток знаний блокируется «бумажными стенами». При этом на уровне государства существует задача создания механизмов контроля над хранением и использованием общественных когнитивных ресурсов.

Общество во все времена каждый раз по-новому формировало механизм сохранения знания в зависимости от этапа своего развития. Новый виток разработки экспертных систем для извлечения, передачи и использования информации связан с появлением информационных технологий. Уже в 80-е годы появляется значительное число исследований, связанных с применением указанных технологий, в том числе технологий искусственного интеллекта.

Однако наряду с научным дискурсом существует нарратив, и культурная ценность обоих видов знания велика. Как полагает Ж.-Ф. Лиотар, «знание может... становиться операциональным только при условии его перевода в некие количества информации... мы можем предвидеть, что все непереводимое в установленном знании будет отброшено». Очевидно, что велика опасность утраты ненаучных разновидностей знания, которые с трудом поддаются рационализации. Помимо различных интегративных качеств студентов система образования закладывает в них информационные компетенции, которые необходимы для контакта в социуме.

Информационные компетенции (ИК) – это способность к поиску, анализу и извлечению необходимой для студента информации. Такие компетенции развиваются у студента на всем протяжении обучения. ИК выражаются посредством информационной деятельности студента, когда он осваивает информационную среду через навыки и умения, которые получил в процессе обучения [3].

Студенты достигают наибольшей востребованности в информационной среде при условии, что они обладают сформированными навыками и умениями к самостоятельному обучению, стремятся к получению новых знаний, а также могут их правильно применять, обладают чувством ответственности и потребностью в постоянном повышении самооценки. Компьютерная грамотность является неотъемлемой частью студента. ФГОС диктует вузам все новые условия, при которых необходимо увеличение проектной и исследовательской деятельности студентов. При этом предоставление результатов обучения в виде умений, знаний и навыков отходит на второй план, на первое место выходит представление реальных видов деятельности, которыми должен обладать студент. Требования к итогам обучения формируются в качестве личных, метапредметных и предметных результатов.

Информационные компетенции достаточно многогранны. Для того чтобы выработать необходимые способности, нужно обладать значительным интеллектуальным развитием, различными умственными возможностями. Также следует выполнять разнообразные типы действий, такие как: уметь действовать автономно, становиться частью различных социальных групп, уметь в них функционировать. Развитие ИК – не только одна из основных целей образования, но и средство самого процесса обучения [4].

ИК требуют от учащегося проявление ряда его личностных качеств. Понятие «компетенции» содержит в себе не только когнитивный и операционально-технологический элементы, но и мотивационный, этический, социальный и поведенческий. Овладение компетенцией не предполагает получение только знаний либо только умений. Она вбирает в себя и то, и другое, то есть, получая конкретные знания, учащийся применяет их на практике, приобретая свой опыт в определенной сфере деятельности. Приоритетное место в образовательной системе занимают технологии самостоятельной работы, информационные и оценивающие.

К ключевым компетенциям относятся информационные компетенции, которые влекут за собой самостоятельную деятельность учащегося по отношению к информации в различным образовательных областях и в окружающем мире в целом. Здесь представляется неизбежным применение различных современных средств информации и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Многие авторы придерживаются мнения, что эффективным является процесс взаимообучения.

О.Б. Зайцева понимает под информационной компетенцией «индивидуально-психологическое образование с достаточной сложностью, основанной на воссоединении знаний теории, практических умений в сфере инновационных технологий и обусловленного набора личностных качеств» [2].

При формировании информационных компетенций студента проходит несколько видов деятельности, которые закладывает учитель. К данным видам деятельности можно отнести следующие: знакомство с компьютером и его устройствами (наушники, мышь, сканер и т.д.); владение разными способами работы с информацией (поиск, систематизация, анализ, преобразование и т.д.); способность с помощью информационных технологий решать необходимые задачи; самостоятельная и коллективная работа; умение формулировать выводы и подготавливать презентации.

Преподаватель, анализируя способности и умения студентов, определяет ряд информационных компетенций, которые он хочет сформировать и проверить у них, отталкиваясь от видов деятельности, осуществляемых во время учебного процесса.

Использование ИКТ в процессе обучения направлено на развитие у студентов навыка самостоятельной работе с различными источниками информации. Компьютерные технологии в учебном процессе существенно расширяют возможности интеллектуального и познавательного развития.

Информационные технологии, являющиеся одной из предметных областей науки информатики, необходимо рассматривать как составной элемент курса информатики.

Таким образом, формирование информационной культуры студентов, соответствующей современному уровню и перспективам развития информационных процессов и систем, возможно только при комплексном использовании информационных технологий в учебном процессе как совокупности трех взаимосвязанных компонентов – объектов изучения, инструментов изучения специальных, а также общеобразовательных дисциплин и новых образовательных технологий; используемые в учебном процессе компьютерно-ориентированные образовательные технологии должны рационально сочетаться с традиционными технологиями обучения студентов и поддерживаться современными техническими средствами. От этого и будет зависеть профессиональное становление будущего специалиста.

Библиографический список

1. Дрешер Ю.Н., Атланова Т.А. Изучение информационных потребностей и информационного поведения специалистов в структуре деятельности по обеспечению комфортной информационной среды. *Научные и технические библиотеки*. 2005; № 11. Avaiable at: http: //ellib.gpntb.ru/subscribe/index.php?journal=ntb&year=2005&num=11&art=1
2. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Преподаватель в системе личностно ориентированного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 176 – 178.
3. Переломова Н.А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход. *Наука и практика воспитания и дополнительного образования*. 2007; № 1: 7 – 14.
4. Угринович Н.Д. *Преподавание курса «Информатика и ИКТ» в основной и старшей школе*: методическое пособие. Москва, 2014.

References

1. Dresher Yu.N., Atlanova T.A. Izuchenie informacionnyh potrebnostej i informacionnogo povedeniya specialistov v strukture deyatel'nosti po obespecheniyu komfortnoj informacionnoj sredy. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki*. 2005; № 11. Avaiable at: http: //ellib.gpntb.ru/subscribe/index.php?journal=ntb&year=2005&num=11&art=1
2. Magomedov G.M., Gamzaeva M.V. Prepodavatel' v sisteme lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 176 – 178.
3. Perelomova N.A. Klyuchevye kompetencii v obrazovanii: sovremennyj podhod. *Nauka i praktika vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya*. 2007; № 1: 7 – 14.
4. Ugrinovich N.D. *Prepodavanie kursa «Informatika i IKT» v osnovnoj i starshej shkole*: metodicheskoe posobie. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-355-356

***Aliyeva B.Sh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Avshalumova L.Kh.,** Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Aliyeva Z.I.,** Cand. of Sciences (Law Studies), International and Constitutional Law, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

CONCEPT OF THE UNITY OF SECULAR AND RELIGOUS ETHNOCULTURAL VALUES. The article examines the concept of the unity of secular and religious values. The presented concept reveals its structural components: the purpose, development and implementation of ethnocultural content of education in the system of training of social teachers, ethnocultural educational space, which contributes to the preservation and development of cultures of the peoples of Dagestan, as well as reveals the essential characteristics of ethnocultural secular and religious values. The task of ethnocultural education is to preserve the ethnic constants of the central cultural theme of the ethnic group, the development of personality in the conditions of multilingualism and multiculturalism as a carrier of ethnocultural tradition, as a citizen of a multinational state. The authors conclude that the process of forming the ethnocultural competence of social teachers involves the development of a model of ethnocultural training, which is based on the specifics of the regional university.

Key words: **concept, ethnocultural competence, social teacher, educational space.**

***Б.Ш. Алиева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***Л.Х. Авшалумова**, канд. филос. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***З.И. Алиева**, канд. юрид. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

КОНЦЕПЦИЯ ЕДИНСТВА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: СВЕТСКИХ И РЕЛИГИОЗНЫХ

В статье рассматривается Концепция единства светских и религиозных ценностей. В представленной Концепции раскрываются ее структурные компоненты: цель, разработка и внедрение этнокультурного содержания образования в систему подготовки социальных педагогов, этнокультурное образовательное пространство, способствующее сохранению и развитию культур народов Дагестана, а также обосновываются сущностные характеристики этнокультурных ценностей – светских и религиозных. Целью этнокультурного образования становится сохранение этнических констант центральной культурной темы этноса, развитие личности в условиях многоязычия и поликультурности как носителя этнокультурной традиции, как гражданина многонационального государства. Авторы делают вывод, что процесс формирования этнокультурной компетентности социальных педагогов предусматривает разработку модели этнокультурной подготовки, которая строится с учетом специфики регионального вуза.

Ключевые слова: **концепция, этнокультурная компетентность, социальный педагог, образовательное пространство.**

Актуальность, цель и задачи концепции. Характерной особенностью современной России является то, что она исторически сложилась и продолжает существовать как многонациональное государство. В связи с этим на первый план выходит проблема сохранения и развития культур многочисленных народов, а также определение путей взаимодействия различных этнокультур на основе единства религиозных и светских ценностей. Культура является продуктом сознательной деятельности человека, существующей на основе ценностей, как материальных, так и духовных.

Культура имеет историческую сущность, поэтому необходим исторический подход при анализе развития как материальной, так и духовной культуры.

Мир ценностей является важнейшей частью человеческого бытия, а точнее, его духовной жизни. Он и отражает взаимоотношения человека и объективной реальности. Ценностное видение мира специфично, поскольку ценностное сознание в отличие от познавательного не стремится познать сущность предмета, его функции и т.п., а лишь старается определить, в чем его значение для человека, его ценность. Оно не только отражает объективный предмет, но и наделяет его субъективными чертами [1 – 5].

Стремление осмыслить ценностное отношение к миру возникло уже в древнейших философских трактатах, считается, что «философия ценности», названная аксиологией, появилась в конце XIX века.

Если рассматривать природу понятия «ценность», то можно выделить в нем три значения:

1) объект ценностного отношения;

2) психологический портрет субъекта;

3) отношения людей, в результате которых ценности становятся общезначимыми.

Для оценки любого объекта необходим критерий. Критерием служит идеал, который рассматривается как основа ценностного сознания. Идеал должен быть совершенным, совершенство – неотъемлемое свойство идеала, при этом идеал всегда бывает недосягаем, недоступен. К тому же говорить об общезначимости идеалов для всех людей, независимо от времени, религии было бы неправильно, так как различные люди, науки и т.д. зачастую имеют различные взгляды на одинаковые идеалы и ценности.

В числе глобальных вызовов XXI в., касающихся в России, что отмечает все сообщество, особое беспокойство вызывают следующие: *кризис культуры, связанный с* проблемой сохранения и развития культур многочисленных народов, а также путей взаимодействия различных этнокультур; деформацию духовно-нравственных основ жизни российского общества; традиционных ценностей нации, порождающую поведенческие аномалии, рост противоправных действий подростков и молодёжи; опасность социальных катаклизмов, приводящих к межкультурной напряженности, нивелированию этнических особенностей культуры, нравственной опустошенности, потери этнических ценностей, усилению бездуховности, разрушению привычных устоев и нравственных ориентиров.

На повестку дня выдвигается вопрос формирования этнокультурной компетентности тех, кто призван активно действовать в полиэтнической среде. Одним из таких профессионалов социума является социальный педагог.

Насущная потребность в ***концепции*** этнокультурной компетентности социального педагога вытекает также из-за нивелирования и размывания этнических особенностей, приводящих к воспитанию детей, не помнящих своего родства, необходимости сохранения самобытности этнических групп и, одновременно, освоению ценностей и стандартов других культур [2].

Этнокультурная компетентность будущих социальных педагогов как важный компонент профессиональной компетентности предполагает развитие потребности выйти за пределы изучаемого в вузе и определить пути дальнейшего саморазвития.

Национальный аспект проблемы чрезвычайно актуален в наше время, но эта идея не нова. Ещё в 19 веке К.Д. Ушинский много писал на эту тему:

«В душе человека черта национальности коренится глубже прочих»;

«У каждого народа своя, особенная национальная система воспитания»;

«Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое» [3].

Современное снижение духовно-нравственного уровня общества, угроза разрушения этноса, особенно в связи с критическим состоянием языка, актуализируют необходимость его эффективной защиты, что соответствует стратегической цели социально-экономического развития Республики Дагестан – повышению качества жизни народов республики.

Многолетний опыт показывает, что эффективность народных средств в воспитании в городских условиях снижена по целому ряду причин:

1) преобладание словесных методов воспитания в ущерб практическим делам;

2) невысокая педагогическая культура родителей не дает целенаправленно строить воспитательную работу;

3) низкий уровень материальных и социально-бытовых условий усложняет процесс воспитания (люди больше озабочены добычей средств существования, а не воспитанием);

4) неблагоприятная семейная обстановка усложняет взаимоотношения взрослых и детей;

5) увлеченность агрессивной, чуждой нам культурой, распространяемой через средства массовой информации (телевизор), компьютерные игры и т.д.;

6) игнорирование родного языка во многих семьях [1, с. 108].

В настоящее время особую актуальность приобретает превращение образовательных учреждений в колыбель духовности.

Концепция профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога в Республике Дагестан на 2016 – 2025 гг. предусматривает обеспечение широкого доступа учащихся к историческому опыту, этнокультурным ценностям, направленным на раскрытие духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения.

Целью этнокультурного образования становится сохранение этнических констант центральной культурной темы этноса, развитие личности в условиях многоязычия и поликультурности как носителя этнокультурной традиции, как гражданина многонационального государства.

Этнокультурная компетентность социального педагога включает в себя следующие структурные компоненты:

- аксиологический (знание ценностей этнокультурных особенностей народов, с представителями которых взаимодействует специалист);
- мотивационно-поведенческий и деятельностно-регулятивный (умение вести этнокультурный диалог, обеспечивающий эффективное (результативное) решение профессиональных и социальных задач в процессе жизнедеятельности); когнитивный: (знание национально-психологических особенностей неэтнических партнёров);
- личностный и профессионально-деятельностный (высокий уровень этнокультурной и конфессиональной толерантности специалиста) [2].

Согласно концепции «центральной зоны культуры», имеется стержень этнической культуры – центральная культурная тема этноса, или система этнических констант (неотъемлемая часть единой картины мира) [4], неизменных для этноса, единых и обязательных для всех его представителей. Упрощение или выхолащивание центральной культурной темы этноса ведёт к разрушению этноса.

Разработка и внедрение этнокультурного содержания образования в систему подготовки социальных педагогов

В дагестанской культуре выделяются этнические константы как структурные элементы центральной культурной темы, являющиеся сквозными этнокультурными темами содержания высшего образования в системе подготовки социальных педагогов: духовные ценности и духовная культура; традиционная «культура жизнеобеспечения»; историческая преемственность и культура родного края.

Важнейшими задачами становятся следующие: эффективная организация содержания образования высшего образования в системе подготовки социальных педагогов как сквозных этнокультурных тем на основе учебного концентризма; проектирование содержания центральной этнокультурной темы, сквозных этнокультурных тем для совершенствования программ, учебно-методических комплексов; подготовка учебных материалов, педагогических средств, реализующих цели этнокультурного развития, её мониторинг.

Этнокультурное образовательное пространство

Под этнокультурным пространством подразумевается «культурная почва», «поле» для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей.

Этнокультурное образовательное пространство – это семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы.

С точки зрения структурных компонентов этнокультурное образовательное пространство подразделяется на следующие составляющие (табл. 1):

Таблица 1

Основные структурные компоненты этнокультурного образовательного пространства

№	Виды компонентов	Их содержание
1.	внеинституциональные компоненты	курсы, библиотеки, радио и т.д.
2	институциональные компоненты	школы, колледжи, вузы и т.д.
3.	неформальные компоненты	обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.

I. На стадии пропедевтики осуществляется первое приближение к решению проблемы этнической идентификации. Этнокультурное образовательное пространство в данном случае – это атмосфера в семье. Происходит первое знакомство с историей народа, его культурой, национальными обрядами, обычаями. Восприятие национального происходит через устное народное творчество: сказки, песни, мифы и прочее, чтобы дети испытывали законную гордость, называя себя «дагестанцами».

II. Основная часть этнокультурного образования – институциональное образование.

III. Внеинституциональное обучение и погружение в практику занимают особое место в системе этнокультурного образования. Этнокультурное образовательное пространство здесь создают национально-культурные центры, кружки и курсы при школах, дворцах культуры, в учебных заведениях, иных организациях. Кроме того, этнокультурное образовательное пространство может формироваться посредством теле- и радиопередач, публикаций в газетах и журналах.

Высокий уровень профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога способствует реализации четырех главных функции:

– интегрирующей (обеспечение взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения культур, интеграция личности в системы мировой и национальной культуры);

– транслирующей (обеспечение целостности и воспроизводимости этнонациональных сообществ);

– развивающей (формирование и развитие национального самосознания);

– дифференцирующей (выявление национально-культурных потребностей человека, этнических групп).

Процесс формирования этнокультурной компетентности социальных педагогов предусматривает разработку модели этнокультурной подготовки, которая строится с учетом специфики регионального вуза.

Библиографический список

1. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи*: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
2. Алиева Б.Ш. Концепция профессиональной этнокультурной компетентности социального педагога. *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы*: материалы X Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 2017: 455 – 460.
3. Слободчиков В., Крылова Н. *Терминологический словарь*. Учительская газета. 1994; № 34, 13 сентября.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. *Педагогические статьи (1862 – 1870 гг.)*. Москва – Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948; Т. 3.
5. *Этнокультурное образование: сущность, функции, понятия и социальный аспект***.** Available at: https://school10-mgn.ru/etnokulturnoe-obrazovanie-vyvod-etnokulturnoe-obrazovanie.html

References

1. Alieva B.Sh. *`Etnopedagogika dagestanskoj sem'i*: monografiya. Pyatigorsk: PGLU, 2006.
2. Alieva B.Sh. Koncepciya professional'noj `etnokul'turnoj kompetentnosti social'nogo pedagoga. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Moskva, RUDN, 2017: 455 – 460.
3. Slobodchikov V., Krylova N. *Terminologicheskij slovar'*. Uchitel'skaya gazeta. 1994; № 34, 13 sentyabrya.
4. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij. *Pedagogicheskie stat'i (1862 – 1870 gg.)*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1948; T. 3.
5. *`Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', funkcii, ponyatiya i social'nyj aspekt*. Available at: https://school10-mgn.ru/etnokulturnoe-obrazovanie-vyvod-etnokulturnoe-obrazovanie.html

Статья поступила в редакцию 07.12.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-357-358

***Aliyeva B.Sh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Rasulova Z.M.**, senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Gadzhiakhmedova Sh.I.,** MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF FINDING A NATIONAL IDEA – THE MAIN REFERENCE POINT IN THE EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION. The article substantiates the need to search for the national idea as the main reference point in the education of the younger generation. Turning the research view to the use of mechanisms of folk pedagogy that contribute to the formation of civil identity, the ability of students to think, feel and act. Due to the systemic (spiritual, moral, ethno-cultural, socio-economic and socio-legal) crisis in society, many serious problems have accumulated that can be solved mainly on an ethnopedagogical basis, through the ethnopedagogization of the integral process of education in the family and school. The authors conclude that the search for tools for renewal and transformation of society that would help the Dagestani people find a path to peace and harmony involves a constant dialogue between society and the authorities to protect democratic values, constitutional rights and freedoms of citizens and stabilize the socio-economic situation in the Republic of Dagestan and in Russia as a whole.

Key words: **national idea, unity of the peoples of Russia, ethnopedagogy, modernization of education.**

***Б.Ш. Алиева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики ФГБОУ «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***З.М. Расулова,** доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***Ш.И. Гаджиахмедова,** магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ПОИСКА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ – ГЛАВНОГО ОРИЕНТИРА В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье обосновывается необходимость поиска национальной идеи как главного ориентира в воспитании подрастающего поколения. Исследовательский взгляд обращается к использованию механизмов народной педагогики, способствующей формированию гражданской идентичности, способностей у учащихся мыслить, чувствовать и действовать. Из-за системного (духовно-нравственного, этнокультурного, социально-экономического и социально-правового) кризиса в обществе в настоящее время накопилось много серьезных проблем, которые могут быть решены преимущественно на этнопедагогической основе посредством этнопедагогизации целостного процесса воспитания в семье и школе. Авторы делают вывод о том, что поиск инструментов обновления и преобразования общества, которые помогли бы дагестанскому народу найти путь к миру и гармонии, предполагает постоянный диалог общества и власти для защиты демократических ценностей, конституционных прав и свобод граждан и стабилизации социально-экономической ситуации в Республике Дагестан и в России в целом.

Ключевые слова: **национальная идея, единство народов России, этнопедагогика, модернизация образования.**

Национальная идея находится в ряду главных ценностей любого современного общества, в известной степени определяя вектор его развития. По этой причине становится понятной констатация её отсутствия как негативного фактора эволюции российского социума на протяжении трёх последних десятилетий. С другой стороны, основные положения национальной идеи содержатся в Конституции и других основополагающих документах государства. Речь может идти лишь об отсутствии официально общепризнанной краткой формулировки [1 – 5].

Так, единство народов России является одним из базовых принципов, на которых строится российская государственность. Данное явление – не абстракция, а производная от состояния культуры. Президент России В.В. Путин неоднократно в посланиях Федеральному Собранию Российской Федерации и в своих выступлениях делал акцент на гражданском единстве и этнокультурном многообразии российской нации, отмечая ее уникальность с исторической точки зрения.

Из-за системного (духовно-нравственного, этнокультурного, социально-экономического и социально-правового) кризиса в обществе в настоящее время накопилось много серьезных проблем, которые могут быть решены преимущественно посредством этнопедагогической модернизации процесса воспитания в семье и школе. Приведённые обстоятельства делают чрезвычайно актуальной исследуемую проблему, которая связана с низким уровнем и качеством жизни основной массы населения; низвержением прежних социокультурных ориентиров и неопределённостью новых; разрушением сложившейся в советское время системы воспитания без адекватной ей замены; неоднозначным влиянием религиозного ренессанса.

В основном сложившийся к настоящему моменту образ Дагестана и его жителей, бытующий в представлениях как жителей РФ, так и других стран, сформировался под влиянием объективных исторических обстоятельств. Действительно, этот регион во все времена представлял собой средоточие самых разнообразных культур и менталитетов. Много веков его прошлое, настоящее и будущее связано с историей России. Именно посредством русской культуры дагестанская вышла на мировую арену. В свою очередь, исторический путь России как союза братских народов неразрывно связан с процессами культурного синтеза и взаимопроникновения. При этом одним из основных признаков подобной интеграции во все времена была общность жизни. Любое от него отступление грозит как региону, так и в целом российской государственности катастрофическими последствиями.

В связи с вышеизложенным, национальную идею для Дагестана можно было бы выразить в составе трех наиболее значимых принципов: **единство, духовность, народность**. Попытаемся раскрыть содержание этих принципов.

Единство. Единство народов региона было и остается главным условием их жизнестойкости. В мире Дагестан известен как полиэтнический и многоязычный регион. В процессе исторического развития общества с изменением социально-политических режимов, а, следовательно, условий развития социума под воздействием внешних и внутренних факторов формы проявления активности людей претерпевают существенные трансформации.

Известно также, что народы Дагестана никогда не воевали между собой. Будучи на протяжении веков на перекрестке геополитических интересов могущественных держав, они сумели сохранить свою независимость, целостность и самобытную культуру. По-видимому, феодальные владельцы понимали, что добрососедство и сотрудничество между народами выше, чем узконациональные амбиции и интересы. Ради истины напомним и то, что в Дагестане в прошлом никогда не было единого государства. Создаваемые время от времени объединения и союзы различных владений не были долговременными. Ни шамхальство, ни имамат не распространялись на всю территорию Дагестана. В прошлом единство дагестанских народов скреплялось рядом объективных факторов:

– единая идеология (ислам);

– компактное проживание в одинаковых природно-климатических условиях, что породило схожие способы хозяйствования, обычаи, традиции, морально-психологические установки;

– постоянные внешние посягательства, требовавшие объединения сил всех народов для отпора врагам;

– экономическая взаимозависимость. Например, горное овцеводство не могло развиваться без зимних пастбищ на равнине;

– торговля и товарообмен;

– перемещение рабочей силы и мастеровых людей и т.д. Они, в свою очередь, породили вторичные факторы: многоязычие, куначество, межнациональные браки, взаимное проникновение культур. Сейчас все города, пригородные поселки, переселенческие села стали многонациональными.

Решающим условием единства Дагестана сегодня является его статус как субъекта Российской Федерации. Дагестан с Россией связывают знаковые исторические события: революция, гражданская и Великая Отечественная войны, строительство социализма с его тяготами и потерями и несомненными крупными достижениями во всех областях жизни общества. В СССР национальные отношения определялись как дружба народов. И это не идеологическое клише, а жизненный факт, который может подтвердить любой, кто имел возможность побывать в разных уголках той великой державы и везде почувствовать себя полноправным гражданином. Еще живы участники Великой Отечественной войны, которые все без исключения считают дружбу народов СССР одним из решающих условий нашей Победы над фашизмом. Жизнь в одном государстве и информационном пространстве, обучение и воспитание в единой системе образования

привели к тому, что в духовном облике любого современного дагестанца присутствует существенный элемент русской национальной культуры. Это, кстати, вполне созвучно с определением, данным недавно В.В. Путиным.

Если бы при распаде СССР Дагестан объявил себя суверенным государством, он был бы отброшен в своем развитии назад на многие десятилетия. В первую очередь рухнули бы системы образования, здравоохранения и пенсионного обеспечения. Неизбежно начались бы распри за передел власти, собственности и территорий. Нашлись бы горячие головы, пожелавшие стать «удельными» князьками на отдельных территориях. Так что вхождению в состав России у Дагестана нет альтернативы, пока и поскольку Россия развивается как федеративное демократическое государство, которое провозгласило и старается реализовать принцип равноправия всех граждан и народов.

Отдельные политики предлагают якобы ради обеспечения единства и равноправия народов Дагестана вообще устранить из обихода понятие «национальность». Это чистейшей воды лукавство. В Дагестане в современных условиях национальный фактор является одним из решающих, особенно в политике. Демократия без учета национального фактора приведет к тому, что ключевые позиции в руководстве республикой окажутся у народов, превосходящих другие по своей численности, а малочисленные народы будут оттеснены на обочину общественно-политической жизни.

Общепризнано, что сейчас в Дагестане действует национально-клановая система управления. В советское время руководящие должности в органах власти и управления распределялись по принципу ранжирования в соответствии с численностью народа. Как говорится, «всем сестрам по серьгам». Но «серьги»-то были разного качества и стоимости. В политических структурах доминировал один народ. Помнится, в 60-х и 70-х гг. на республиканских идеологических и педагогических форумах, где доводилось побывать, всегда в президиуме с краю сидел представитель табасаранского народа, возглавляющий профсоюзы. (В то время рутульцы, агулы и цахуры не входили в состав титульных народов). В постсоветский период формирование власти происходит уже в конкурентной борьбе двух народов. Ясно, что демократией здесь и не пахнет. Тем не менее, эта традиция сохраняется и по настоящее время. Конкретные должности считаются принадлежностью того или иного народа. Более того, в последнее время появились рецидивы передачи должностей по наследству. У нас ключевые муниципальные образования бессменно возглавляют «неприкасаемые» персоны. Обычно в борьбе за пост главы администрации района или города противостоящие кланы не жалеют ни жизни, ни средств. Неужели ими движет благородное желание осчастливить свой народ? Скорее всего, их толкает алчность, стремление присосаться к неиссякаемому источнику своего будущего благосостояния – бюджетным деньгам. Любопытно было бы узнать, какой уважающий себя глава района не обзавелся солидным особняком в престижном месте нашей столицы?

Сейчас стало всем очевидно, что ни хорошие решения III Съезда народов Дагестана, ни искренние увещевания президента, ни заклинания наших доморощенных «мыслителей», паразитирующих на бедствиях и бесправии простого народа, не смогли переломить ситуацию. Бюрократизм, мздоимство и казнокрадство не сдали свои позиции, по-прежнему свирепствует терроризм. Терпение народа дошло до предела. На повестке дня стоит сакраментальный вопрос, который можно сформулировать по Солженицыну: как нам обустроить Дагестан? На наш взгляд, единство и согласие в обществе может быть достигнуто только путем обеспечения подлинного равноправия всех людей и народов. Представителю крупной национальности легче продвинуться по службе, пользуясь поддержкой сверху и снизу. А сдвинуть его с насиженного и облюбованного места практически невозможно. Так было, так и будет. Это в какой-то степени естественно. Мы и не ратуем за равное представительство всех титульных народов в органах власти и управления. Это объективно невозможно, несправедливо и недемократично. Речь идет о создании законодательной системы, которая максимально уравнивала бы шансы всех людей занять в обществе то положение, которое они заслуживают по своему труду и таланту, независимо от национальности. Думается, что к такому состоянию общества можно подойти, если политическое руководство республики возьмет на себя ответственность и примет следующие (неблагоприятные для властвующей элиты) меры:

- разработать и утвердить механизм квотирования национальных кадров на руководящие должности республиканского масштаба в рамках демократических процедур;
- ввести в политический обиход ротацию руководителей республиканского ранга не только персонально, но и по национальной принадлежности;
- наделить президента правом отстранять от должности глав муниципалитетов, особенно тех, кто не чист на руку. Эти и другие нововведения следовало бы обсудить на очередном Съезде народов Дагестана и внести в Конституцию.

Совершенствованию политической системы республики способствовало бы и создание Конгресса малых народов, посредством которого они могли бы отстаивать свои интересы наравне с более крупными народами. Кроме того, следовало бы создать систему подготовки резерва кадров республиканского уровня с учетом национального состава населения республики.

Таким образом, Дагестану нужна суверенная демократия, обеспечивающая подлинное равноправие всех его граждан и народов. И только в этих условиях можно победить клановость и бюрократизм, коррупцию и казнокрадство, терроризм и сепаратизм.

Духовность. Мы имеем в виду не только религию. Это понятие употребляется нами в широком смысле, как приоритет духовных ценностей над материальными. Именно здесь кроется болевая точка развития Дагестана и России в целом в постсоветский период. Неуправляемые либерально-демократические реформы 90-х годов прошедшего столетия как побочный эффект породили нравственный нигилизм и правовой беспредел. Наиболее активной частью населения овладела американская идея сколотить свой миллион любыми способами. Отсюда – безудержное казнокрадство, коррупция, физическое устранение конкурентов и т.д. Повсеместно стали создаваться криминальные группировки с целью завладения чужим имуществом. На первое место вышло удовлетворение непосредственных влечений и страстей, которые раньше считались низменными. Предельно низко пал престиж интеллектуального и творческого труда. Похоже, в верхах не понимают, что общество, в котором профессор получает за свою работу в разы меньше, чем низший полицейский чин, не имеет будущего. Оздоровление общества невозможно без создания достойных условий жизни и труда работников образования, здравоохранения и культуры.

Народность. Данный принцип предполагает сохранение и развитие самобытной культуры и всего того, что составляет славу и гордость дагестанского народа:

- родные языки и литература;
- дагестанский намус и религиозные ценности;
- героико-патриотические традиции;
- культура межличностного и межнационального общения;
- джамаатское самоуправление;
- уникальные отрасли декоративно-прикладного искусства;
- богатое музыкально-танцевальное творчество и многое другое.

Для реализации этой задачи Дагестану нужна полноценная, материально подкрепленная культурно-национальная автономия. Следует также интенсифицировать процесс поиска иных инструментов, эффективных с точки зрения достижения мира и гармонии как на территории региона, так и страны. Кроме того, необходимо качественное переустройство образовательного процесса с целью интеграции специфики этнопедагогики в общее поликультурное образовательное пространство, что будет способствовать, в свою очередь, воспитанию истинных гражданин большой страны – России и патриотов малой родины – Республики Дагестан, всесторонне развитых и гармоничных личностей, воспитанных на мировых культурных традициях, знающих и сохраняющих родной язык и родную культуру как основу жизни любой нации и народности. В школах республики необходимо организовать образовательный процесс таким образом, чтобы у школьников закладывались основы национальной идеи, включающей три основных значимых принципа: единство, духовность, народность.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы противодействия национальному и политическому экстремизму*: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 т. Махачкала, 2009.
2. Авшалумова Л.Х. Формирование толерантности в полиэтническом и поликонфессиональном обществе. *Вестник ДГУ*. 2009, № 9.
3. Арухов Э.С. *Экстремизм в современном исламе*. Махачкала, 1999.
4. Ахмедова М.Г. Воспитание толерантности на основе менталитета. *Вестник ДНЦ РАО*. 2009, № 8.
5. *Единство Дагестана – основа политической стабильности, социально-экономического и культурного развития Республики*: материалы Республиканской научно-практической конференции. Махачкала, 2009.

References

1. *Aktual'nye problemy protivodejstviya nacional'nomu i politicheskomu `ekstremizmu*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 t. Mahachkala, 2009.
2. Avshalumova L.H. Formirovanie tolerantnosti v poli`etnicheskom i polikonfessional'nom obschestve. *Vestnik DGU*. 2009, № 9.
3. Aruhov `E.S. *`Ekstremizm v sovremennom islame*. Mahachkala, 1999.
4. Ahmedova M.G. Vospitanie tolerantnosti na osnove mentaliteta. *Vestnik DNC RAO*. 2009, № 8.
5. *Edinstvo Dagestana – osnova politicheskoj stabil'nosti, social'no-`ekonomicheskogo i kul'turnogo razvitiya Respubliki*: materialy Respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 07.12.20

УДК 37.034 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-359-361

***Aliyeva B.Sh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Zakaryeva M.V.,** MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Aliyeva M.M.,** MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

TEACHING CONDITIONS FOR THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH THEIR FAMILIES BY INVOLVING THEM INTO ACTIVITIES AT "FAMILY ACADEMY", A RESEARCH AND EDUCATION CENTER. The paper studies innovative nature of the education system and pedagogical conditions for its operation. The research presents a few innovative design methods and methods of working on a multimedia project with reference to a "Family Academy" Center. The authors propose that these methods help stimulate creative forms of educational work, as well as increase the quality of studies in getting higher education, and contribute to professional and personal growth.

Key words: **innovative nature of education system, pedagogical conditions, innovative design methods, methods of working on multimedia project, stimulating environment, creative forms of educational work.**

***Б.Ш. Алиева**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***М.В. Закарьяева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***М.М. Алиева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «СЕМЕЙНАЯ АКАДЕМИЯ»

В статье обосновываются педагогические условия использования научно-образовательного центра «Семейная академия» – эффективного инновационного проектного метода в учебной работе высшего образования. Обращение исследовательского взгляда к использованию механизмов инновационных проектных методов в учебной работе высшего образования направлено на развитие способностей у учащихся мыслить, чувствовать и действовать. Использование инновационных проектных методов в учебной работе высшего образования будет способствовать повышению качества обучения учащихся высшего образования и овладению умениями профессионального самообразования и личностного роста.

Ключевые слова: **инновационный характер системы образования, педагогические условия, инновационные проектные методы, методика работы над мультимедийным проектом, стимулирующая среда, творческие формы воспитательной работы.**

В условиях изменений, происходящих во всех сферах общества, устанавливаются новые требования к организации высшего образования, и в качестве ведущей приоритетной цели называется совершенствование педагогического процесса на основе использования инновационных технологий, внедрение которых в образовательный процесс ведет к повышению качества результативности образования.

Для достижения назначенной цели в Стратегии социально-экономического развития России до 2020 года особый акцент был сделан на обеспечении инновационного характера системы образования в соответствии с социально-экономическими вызовами и инновационным характером экономики [1].

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждает «ФГОС 3++ высшего образования № 76 от 5 февраля 2018 года по направлению подготовки 39.03.02. Социальная работа, где в качестве результата освоения основной образовательной программы высшего образования должны быть сформированы следующие компетенции:

– УК-1 – способность к формированию системного критического мышления, общепрофессиональные;

– ОПК-1 – способность применять современные информационно-коммуникационные технологии в сфере социальной работы;

– ПК – профессиональные компетенции (устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также при необходимости – на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, овладение которыми обеспечит готовность будущих социальных работников действовать в изменяющихся условиях, сформирует способность применять теоретические знания для решения практических профессиональных задач, создаст условия для овладения умениями профессионального самообразования и личностного роста» [2].

Дагестанский государственный университет сегодня является одним из образовательных учреждений повышенного уровня инновационного вида, где идет активный процесс реформирования всей образовательной системы, характеризующийся разработкой и применением обновленных дидактических подходов, современных информационных средств, направленный на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей личности обучающегося, соответствующих требованиям «потребителей образовательных услуг».

Многолетний опыт педагогической работы в вузе подтверждает, что применение разнообразных инновационных, проектных методов в учебной работе высшего образования повышает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, способствует мотивации учащихся и в купе решает комплекс воспитательных, обучающих, поставленных задач. В этой связи следует отметить, что профессиональное становление специалистов социальной работы, эффективность подготовки бакалавров и магистров социальной работы во многом зависит от понимания предмета деятельности будущим профессионалом, его мотивации к профессиональной деятельности и освоению необходимых компетенций, овладению базовыми умениями и навыками, позволяющими с первых шагов в профессии решать разные по сложности задачи социально-вспомогательной деятельности [3 –7].

Для проверки координации научных исследований, а также совершенствования системы подготовки высококвалифицированных кадров в области социальной сферы и образовательной деятельности и осуществления сотрудничества с учреждениями социальной сферы и другими научными и образовательными учреждениями Республики Дагестан и РФ, а также проведения социально-педагогических исследований, осуществления анализа основных направлений работ в регионе, России и за рубежом, участия в конкурсах, программах, грантах по направлениям социальной работы на социальном факультете создан НОЦ «Семейная академия» на базе кафедры общей и социальной педагогики [6].

8 октября на социальном факультете Дагестанского государственного университета прошёл круглый стол «Семья как социокультурное пространство жизнедеятельности в современном обществе: ответы на современные вызовы». Мероприятие дало старт работе в университете научно-образовательного центра «Семейная академия».

Таблица 1

Направления деятельности и научных исследований научно-образовательного центра «Семейная академия» (г. Махачкала)

№	Направления
1.	Современные социально-психологические и социокультурные условия воспитания детей в семье
2.	Условия функционирования семьи в поликультурном регионе
3.	Правовые проблемы современной семьи
4.	Социально-психологическая поддержка семьи
5.	Основные направления социально-психологической работы с приемной семьей
6.	Система подготовки и переподготовки специалистов к работе с приемной семьей
7.	Современные методы и технологии работы социального педагога и психолога с семьей
8.	Влияние средств массовой коммуникации на культуру и стиль семейной жизни
9.	Социально-психологическая культура общения в современной семье

Основные направления деятельности и научных исследований научно-образовательного центра «Семейная академия» (табл. 1).

В вузе представлено большое количество инновационных технологий, которые активно применяют на занятиях в процессе обучения. С целью демонстрации эффективности применения инновационных проектных методов в учебном процессе социального факультета нами были проведены семинарские занятия по дисциплине «Социально-педагогическая поддержка семьи в различных сферах социальной работы» с бакалаврами второго года обучения в двух формах, первое – в форме игрового моделирования со студентами третьего курса социального факультета профиля «Социально-педагогическое сопровождение в различных социальных сферах». Тема: «Профессиональная компетентность социального работника по работе с семьей». Такая форма проведения занятия формирует у бакалавров компетентность в разных ролях профессиональной деятельности. Деловая игра требует от преподавателя большой подготовительной работы. Ролевое исполнение магистрами активизирует рефлексию студентов на неожиданные ситуации, стимулирует мыслительную деятельность, тренирует межличностные отношения.

Другое занятие мы провели с использованием кейс-технологии как эффективной формы решения профессиональных задач на основе изучения ситуаций из реальной практики. Тема: «Альтернативные формы жизнеустройства детей».

Цель технологии: способствовать развитию логики научной мысли студентов, содействовать повышению качества знаний и умений: оперативности и гибкости, системности и интегративности, мотивированности, эмоциональности и действенности, способствовать формированию у студентов настрою на поиск новых фактов, развитию качеств ума, формированию опыта общения и сотрудничества между студентами и преподавателем в учебном процессе. Её назначение заключается в формулировании, в конечном итоге, совокупности задач, решение которых позволяет устранить проблему или смягчить её остроту. Совокупность таких задач представляет собой план или программу действий по решению проблемы. Метод дерева решений имеет большое значение для разработки эффективных социально-управленческих решений и является одним из наиболее популярных методов, используемых на этапе выбора альтернатив, техникой использования архетипа дерева, использование наглядности.

На занятиях у учащихся профиля формируется умение дискутировать, отстаивать свою точку зрения, изыскивать убедительные аргументы. В предлагаемой статье собран и систематизирован материал, определяющий возможности занятий по социально-педагогическому блоку для профессионально ориентированной подготовки выпускников социального факультета. Нами взято одно из направлений работы – игровое моделирование, что обусловлено актуальностью проблемы формирования активной жизненной позиции, развития умения грамотно формулировать и отстаивать собственную точку зрения.

Многолетний опыт преподавания социально-педагогических дисциплин в условиях вуза обеспечивает обоснованными доказательствами наш вывод о необходимости использования на занятиях таких методических приемов, которые оказывают позитивное влияние на развитие познавательной активности обучаемых.

Педагогические условия, способствующие повышению мотивации и вкупе решающие комплекс воспитательных, обучающих, поставленных задач посредством преподавания социально-педагогических дисциплин:

– создание педагогических ситуаций, направленных на реализацию событийного подхода, возможность освоения учащимися знаний посредством различных видов деятельности: читательских конференций, диспутов, систематических дискуссий по духовно-нравственным проблемам с учащимися; включение учащихся в коллективную деятельность в парах, группах; повышение результативности и эффективности учебного процесса за счёт использования разнообразных методов и средств обучения на разных этапах занятий;

– включение учащихся и педагогов в современное информационное пространство, способствующее активизации творческого потенциала школьников посредством применения аудио-, видеосредств обучения; возможность показать некоторые процессы в динамике (видеофрагменты, анимация), способствующие усилению индивидуального подхода;

– применение на занятиях традиционных и инновационных технологических средств, способствующих большей наглядности и качественному наполнению воспитательного, мировоззренческого потенциала учебного процесса: мультимедийные проекты, компьютерные справочники, видеофильмы и т.д.;

– использование инновационных педагогических технологий по реализации образовательно-воспитательных задач, содействующих формированию готовности у подростков к семейной жизни на примере воспитательного потенциала и педагогической культуры народов Дагестана (открытые занятия, проектные технологии, дискуссии);

– взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее эмоционально-ценностное отношение подростков к ценностям жизни: здоровье, знание, красота (психолого-педагогическое просвещение, конференции по обмену опытом, круглые столы, семинары-тренинги, дискуссии и др.);

– разработка и внедрение в практику образовательных учреждений специальных программ, основанных на этнокультурном наследии Дагестана, и пропаганда жизнеспособности (программа «Традиции и ценности дагестанского народа в современном социуме»).

В процессе такого обучения необходимо не только личностное освоение учеником основных компьютерных технологий, но и важно обеспечивать и создавать педагогические условия для того, чтобы ученик осознавал себя субъектом деятельности на основе организации ситуации «включения» личностного образовательного потенциала, индивидуальных способностей, мотивов. Следовательно, это может обеспечить созданная учителем педагогическая ситуация.

Сегодня становится настоятельной необходимость развития творческой инициативы, а коммуникативные умения характеризуются как важная составляющая профессиональной компетентности. В связи с таким подходом увеличивается значимость социально-педагогической подготовки выпускников социального факультета, где занятия по профилю «Социально-педагогическое сопровождение в различных социальных сферах» по важной социальной проблеме «Альтернативные формы жизнеустройства детей» приобретают ярко выраженную профессиональную направленность, определяющую и отбор социально-педагогической информации, и содержание дидактического материала, неукоснительно связанного с профессиональной компетентностью специальности. Ориентир на социально-педагогическую подготовку предполагает, что учащиеся должны:

– научиться понимать роль и место социально-педагогических дисциплин в системе гуманитарных и социальных наук;

– осознать значение социально-педагогических дисциплин для раскрытия достижений культуры, науки и техники, осознания поступательного характера развития общества, его единства и противоречивости;

– развить умение находить взаимосвязь социально-педагогических дисциплин с другими общественными науками;

– научиться анализировать с учетом исторического опыта изменения, произошедшие в последние десятилетия.

Применение современных образовательных технологий позволит наполнить занятия новым содержанием, развить творческий подход к будущей профессиональной деятельности, любознательность, сформировать культуру межличностного общения, прививать навыки коллективной работы, поддерживать самостоятельность в освоении возможностей информационных технологий и идти в ногу со временем.

Библиографический список

1. *Стратегия и Концепция социально-экономического развития России до 2020 года*. Available at: www.glazev.ru/_polit/17/
2. *Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)*. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 05.02.18 N 76. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-05.02.2018-N-76/
3. Алиева Б.Ш., Ахмедова Н.А., Рашидова А.Х. К проблеме формирования готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности на основе использования инновационных образовательных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 215 – 217.
4. Алиева Б.Ш. Использование творческого наследия Ахмедхана Абу-Бакара в духовно-нравственном воспитании старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 261 – 262.
5. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Этнокультурная компетентность как условие профилактики экстремизма и терроризма. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 34 – 37.
6. *Семья – социокультурное пространство жизнедеятельности в современном обществе: ответы на современные вызовы*. Available at: http://opdagestan.ru/news/item/828

References

1. *Strategiya i Koncepciya social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossii do 2020 goda*. Available at: www.glazev.ru/_polit/17/
2. *Ob utverzhdenii gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Social'naya rabota (uroven' bakalavriata)*. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki RF ot 05.02.18 N 76. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-05.02.2018-N-76/
3. Alieva B.Sh., Ahmedova N.A., Rashidova A.H. K probleme formirovaniya gotovnosti buduschih social'nyh rabotnikov k professional'noj deyatel'nosti na osnove ispol'zovaniya innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 215 – 217.

4. Alieva B.Sh. Ispol'zovanie tvorcheskogo naslediya Ahmedhana Abu-Bakara v duhovno-nravstvennom vospitanii starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 261 – 262.
5. Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. `Etnokul'turnaya kompetentnost' kak uslovie profilaktiki `ekstremizma i terrorizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 34 – 37.
6. *Sem'ya – sociokul'turnoe prostranstvo zhiznedeyatel'nosti v sovremennom obschestve: otvety na sovremennye vyzovy*. Available at: http://opdagestan.ru/news/item/828

Статья поступила в редакцию 07.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-361-362

Alikhanova B.A., *postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: bikaalihanova95@mail.ru*

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE LEARNING ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF MBOU KSOSH №1 "KUBACHINSKAYA SECONDARY SCHOOL"). The article shows that patriotism is considered as the moral principle of the attitude of a person who is not indifferent to the fate of his homeland and to the fate of his people. This necessitates the purposeful formation of a patriotic consciousness among citizens and, consequently, the creation of an integral system of patriotic education in a secondary school. In analyzing the results of the study, the author is able to determine the level of formation of the patriotic consciousness of high school students, which indicates the lack of level of patriotism and outlined ways to further improve it. The practical significance of our research lies in the fact that our results determine which components of the formation of patriotic consciousness should be strengthened. The research tells that it is important to more widely involve educational institutions and additional study groups in the patriotic education (here, the Kubachi School of Art).

Key words: **patriotic consciousness, Kubachi school, high school students, patriotic education, values, moral, components of patriotic consciousness, formation of patriotism.**

Б.А. Алиханова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: bikaalihanova95@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ «КСОШ № 1» – КУБАЧИНСКАЯ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА)

В статье рассматривается патриотизм как нравственный принцип отношения человека, неравнодушного к судьбе своей Родины и к судьбам своего народа. Это обусловливает необходимость целенаправленного формирования патриотического сознания у граждан и, следовательно, создания целостной системы патриотического воспитания в общеобразовательной школе. В ходе анализа результатов исследования авторам удалось определить уровень сформированности патриотического сознания старшеклассников, который указывает на отсутствие необходимого уровня патриотизма, и наметить пути его дальнейшего совершенствования. Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что полученные результаты определяют, какие компоненты формирования патриотического сознания следует укрепить: важно шире привлекать к участию в патриотическом воспитании образовательные учреждения, дополнительные обучающие кружки (здесь – Кубачинская школа искусств).

Ключевые слова: **патриотическое сознание, Кубачинская школа, старшеклассники, патриотическое воспитание, ценности, нравственность, компоненты патриотического сознания, формирование патриотизма.**

Переход к укреплению государственности, возрождению культурно-исторических традиций требует объединения общества на основе демократических ценностей. Жизнеспособность и могущество любого государства зависит от уровня сформированности патриотического сознания его граждан.

Сознание начинается с познания, с восприятия знаний, информации. То есть основной стержень сознания – знание, которое перерабатывается, задействуя все компоненты когнитивных процессов. Для реализации эмоциональной стороны патриотизма важно знать историю своей страны, города, поселка, их культурные традиции, обычаи. Поведенческий же компонент предполагает знание моральных норм, правил культурного поведения, которые стоит применить в отношении к своей Родине [1 – 11].

Несмотря на наличие государственной программы о патриотическом воспитании граждан РФ на 2016 – 2020 годы, направленных на обеспечение государственной идентичности, непрерывности процесса воспитания с целью формирования у граждан чувства верности своему отечеству, готовности к выполнению своих обязанностей, вопрос о формировании патриотического сознания старшеклассников остается актуальным [3]. Проблемой является оторванность программы от ее прямых исполнителей – образовательных учреждений, семьи, СМИ, а также антипатриотическая среда, сокращение школьных программ по истории своего народа. Сегодня подрастающее поколение проявляет больше интереса к зарубежным фильмам, где часто культивируют презрительное отношение к людям; молодежь мечтает уехать за пределы своего города, родины, страны, чтобы воплотить в реальность свои юношеские мечты, героями для подражания которых стали представители шоубизнеса.

Прежде чем формировать, развивать, воспитывать то или иное качество, необходимо четко представлять себе не только его содержательную сущность (патриотизм как чувство, феномен, явление, отношение), но и психологическую структуру, критерии сформированности. Именно об этом пойдет речь в нашем исследовании [2].

А.С. Макаренко говорил: «О сформированности патриотического сознания у человека можно судить только тогда, когда он патриотично ведет себя в силу внутреннего побуждения, потребности, когда в качестве контролирующего механизма выступают его собственные взгляды и убеждения – без внешнего контроля и даже, если это необходимо, вопреки актуальной «моде» на непатриотичное поведение, существующей сегодня в нашем обществе».

В проведенном нами исследовании приняли участие ученики 10-х и 11-х классов Кубачинской средней общеобразовательной школы имени Ахмедхана Караева с углубленным изучением основ кубачинского искусства поселка Кубачи Дахадаевского района.

В общем количестве выборка включила 82 школьника, в возрасте 16 – 17 лет. Это период физической и психической зрелости личности, формирования абсолютной Я-концепции, принятия себя. Они отличаются устойчивыми познавательными интересами, чувства становятся более осознанными, вырабатываются нормы поведения и устойчивые ценности, которыми руководствуются в своем поведении. Присущая подросткам критичность суждений уступает место аналитической деятельности, то есть умению размышлять, сравнивать и анализировать полученную информацию.

Учитывая цель нашего исследования, нами была подготовлена программа работы с каждым компонентом патриотического сознания.

1. Интеллектуальный компонент проверялся на основе знаний старшеклассниками истории Дагестана и истории своего села, пониманий сущности патриотизма и его норм.

Знания истории Дагестана и Кубачи проверялись путем проведения опроса на уроке истории. По существу, оценивались остаточные знания, что способствовало определению качества их усвоения и значимости изученного ранее материала для школьников, наличие интереса к истории села и к истории Дагестана в частности. В результате было выявлено, что только 9% учащихся отличаются прочными знаниями, среди которых 2,4% явно интересуются историей, поскольку их знания отличались широтой.

После четкой формулировки нами понятия патриотизма 17% учащихся смогли определить самостоятельно нормы патриотического поведения, что свидетельствует об их способности анализировать информацию и делать адекватные выводы.

2. Аксиологический компонент патриотического сознания проверялся определением рейтинга ценностей. Для определения ценностных ориентаций у старшеклассников и места среди них патриотических ценностей мы предложили им список из двадцати ценностей, которые необходимо было проранжировать от 1 до 20 в соответствии с их субъективной значимостью. Итоговый рейтинг ценностей у школьников выглядит следующим образом: друзья, отдых, развлечения, хобби (спорт, компьютер) и любовь занимают первые места рейтинга, у 79,2% участников. На втором по значимости месте – учеба, семья, здоровье, творче-

Таблица 1

Уровень компонента патриотического сознания	*Компоненты ПС,%*					*Уровень сформирован, патриотического сознания*	*%*
	Интеллектуальный	Мотивационный	Аксиологический	Эмоциональный	Поведенческий		
Низкий	54,5	28	94	64,6	51,2	умозрительный	58,4
Средний	32,5	37,8	3,6	17,1	46,4	неосознанный	27, 6
Высокий	13	34,1	2,4	18,3	2,4	убежденческий	14

ство, полезное дело, познание себя (у 78% респондентов). Ценности, связанные с понятиями Родины и патриотизма, занимают устойчивые последние места в рейтинге у 94% школьников.

3. Мотивационный компонент проверялся наличием у учеников патриотических мотивов по отношению к своей большой и малой Родине в процессе анкетирования и дублирующей его беседы. Школьники отвечали на следующие вопросы:

1. Будете ли вы просматривать патриотические передачи с семьей?
2. Будете ли Вы готовиться к уроку истории, если знаете, что Вас не спросят на уроке?
3. Согласны ли Вы принять участие в проведении классных часов на патриотическую тематику?
4. Способны ли Вы без принуждения отказаться от интересного занятия в пользу нужного дела (уборка территории, подготовка к уроку истории и т.п.)?
5. Обсуждаете ли вы в семье политические проблемы страны?
6. Любите ли Вы Россию? Свой поселок Кубачи?
7. Можете ли Вы сделать замечание человеку, ругающему Родину (взрослому, сверстнику)?
8. Могли бы Вы навсегда уехать из Кубачи? Из России?

Проведенный опрос и беседа показали, что только 34,1% желают развивать, совершенствовать свой поселок как основное место их дальнейшего проживания и изменить свои патриотические взгляды. 28% ученика дали категорически отрицательные ответы, обосновали они это тем, что патриотизм не способствует их общему развитию, а, напротив, затормаживает некоторые возможности свободы слова и действий.

37,8% старшеклассников не уверены в своих желаниях, в большей степени желают реализовывать себя за пределами родного поселка, но от патриотических норм поведения не отказываются.

4. Эмоциональный компонент патриотического сознания изучался путем анализа позитивных и негативных эмоций, связанных с понятиями «Родина» и «патриотизм». Результаты анализа показали, что ученики либо равнодушны, либо не осознают своих чувств к Родине. Об этом говорит несогласованность их ответов на некоторые вопросы, в частности, одновременно положительные ответы на вопросы «Любите ли вы Родину?» и «Могли бы вы навсегда уехать из Кубачи?». Только 18,3% человек смогли четко описать свои желания, цели, отношение к традициям, свое недовольство, причины желания покинуть страну.

5. Поведенческий компонент. Анализ результатов вышеописанных исследований позволил выявить и некоторые характеристики поведенческого компонента патриотического сознания: Беседы классных руководителей с учащимися, их родителями, наблюдение за ними, направленные на выявление фактов патриотических поступков старшеклассников, показали, что 51,2% из них не расположены к добровольной и осознанной общественно полезной деятельности, а добросовестное отношение к учебе они не связывают с патриотизмом. Два ученика (2,4%) уже принимают участие в различных общественных объединениях, абсолютно знают историю своего села, помнят и чтят своих героев, остальные находятся в положении желающих измениться, но все еще не уверенных в своих намерениях (табл. 1).

Проведенный анализ подтвердил наше предположение об отсутствии необходимого уровня сформированности исследуемого феномена у старшеклассников и позволил наметить пути дальнейшей работы по устранению выявленных недостатков.

На сегодняшний день слабая организация патриотического воспитания приводит к издержкам не только в эмоциональном компоненте патриотизма старшеклассников, но и в поведенческом, где подрастающее поколение теряет самобытность, забывает народно-прикладные промыслы, а значит, теряет связь со своими корнями.

Знания художественной обработки металла, будучи основным видом деятельности, передаются из поколения в поколение жителями поселка, тем самым укрепляя всемирно известную славу златокузнецов. Школа уделяет большое внимание развитию дополнительных кружков при школе, чтобы не угасали и возрождались наши промыслы.

Наш Дагестан всегда славился мастерством. Почти каждое село имеет свои промыслы (Кубачи, Балхар, Унцукуль). Сегодня молодежь Дагестана, потеряв интерес к национальному производству, ищет способы работы за пределами республики. Из патриотических побуждений нельзя забывать народные промыслы, молодежь нужно заинтересовывать в их возрождении, открывать образовательные центры, мастерские народных промыслов, проводить мастер-классы с детьми. Восстановление художественного комбината предоставит возможность вовлекать детей в трудовую деятельность и прививать патриотизм – любовь к делу своего народа и истории Кубачи.

Художественный комбинат – это место, где будут создаваться, развиваться и появляться новые идеи. Человек становится непотопляемым тогда, когда он приобретает какую-то профессию, навыки, тем более, что художественная обработка металла, рукоделие и прочее развивает творческое мышление.

Очень важно ответить на вопрос «Кто мы и откуда?», на который даст ответ только истинный патриот своей Родины.

Таким образом, очень важно, чтобы педагоги имели соответствующую подготовку с целью передать многовековой опыт предков подрастающему поколению.

Библиографический список

1. Абрамов А.В. Общероссийская патриотическая идеология: какой ей быть? *Государственная служба*. 2005; № 2.
2. Вырщиков А.Н., Бузский М.П. *Патриотическое воспитание: методологический аспект*. Волгоград: Издатель, 2001.
3. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 – 2005 годы»*. Москва, 2001.
4. Столяренко А.М. *Психология и педагогика*: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
5. Троицкий В.Ю. О патриотическом воспитании. *Русский вестник*. 2004; № 16.
6. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании.* Ставрополь, 2014.
7. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
8. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
9. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2016; № 4 (36): 11 – 18.
10. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*: монография. Ялта, 2017.
11. Горбунова Н.В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2016; № 2 (34): 28 – 33.

References

1. Abramov A.V. Obscherossijskaya patrioticheskaya ideologiya: kakoj ej byt'? *Gosudarstvennaya sluzhba*. 2005; № 2.
2. Vyrschikov A.N., Buzskij M.P. *Patrioticheskoe vospitanie: metodologicheskij aspekt*. Volgograd: Izdatel', 2001.
3. *Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2001 – 2005 gody»*. Moskva, 2001.
4. Stolyarenko A.M. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2001.
5. Troickij V.Yu. O patrioticheskom vospitanii. *Russkij vestnik*. 2004; № 16.
6. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii.* Stavropol', 2014.
7. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
8. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
9. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2016; № 4 (36): 11 – 18.
10. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.
11. Gorbunova N.V. Ot vybora professii k professional'noj kar'ere i uspehu v zhizni. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2016; № 2 (34): 28 – 33.

Статья поступила в редакцию 05.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-363-364

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ahnadova.madina@mail.ru*
Makhaeva G.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mahaeva1970@mail.ru*
Gadzhieva N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

FORMATION OF PROJECT AND RESEARCH COMPETENCIES OF STUDENTS AT A UNIVERSITY. The paper studies the process of forming students' research competencies at a university. The author analyzes the definitions of "a project" and "research" competence. A link is given to the state budget, which reflects the requirements for students. The success of a student's adaptation to a constantly changing life and professional situations, as well as their professional mobility, largely depends on the formation of design and research competencies, because in their future professional activities they will constantly face non-trivial situations, implement various types of innovations, and make independent decisions based on the research activities. The organization of project research activities of students involves such a construction of the educational process, in which students learn the basic methods of research, master the skills to independently extract new knowledge by researching phenomena and processes, think systematically, process large amounts of information and identify the main thing, apply the knowledge in practice.
Key words: **formation, design and research, competence, student, university.**

Т.Х. Ахмадова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ahnadova.madina@mail.ru*
Г.М. Махаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: mahaeva1970@mail.ru*
Н.Ю. Гаджиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Целью исследования было изучение процесса формирования проектно-исследовательских компетенций студентов в вузе. Авторами дан анализ дефиниций «проектная» и «исследовательская» компетенции. Дается ссылка на ФГОС ВО, в котором отражены требования, предъявляемые к студентам. От сформированности у студента проектно-исследовательских компетенций во многом зависит успешность его адаптации в постоянно изменяющихся жизненных и профессиональных ситуациях, его профессиональная мобильность, ибо в своей будущей профессиональной деятельности он будет постоянно сталкиваться с нетривиальными ситуациями, реализовывать различные виды инноваций, принимать самостоятельные решения, основанные на проектно-исследовательской деятельности.
Ключевые слова: **формирование, проектно-исследовательская, компетенция, студент, вуз.**

Повсеместная информатизация оказывает огромное влияние на современное общество, в котором прослеживается тенденция к увеличению международных связей, возрастание их значения и роли. Этим обосновывается необходимость воспитания самостоятельных, творчески мыслящих личностей, имеющих мотивацию учиться, развиваться и исследовать. Перед современной школой стоит важная задача – готовить обучающихся к реальной, динамично меняющейся жизни, формировать такие качества, как самостоятельность, конструктивность, инициативность, мобильность [1 – 4].

В процессе обучения в университете студенту необходимо овладеть спектром многих компетенций, которые устанавливает нынешний стандарт высшего образования. Для того чтобы их освоить, обучающемуся требуется овладеть большим объемом знаний. Проектная деятельность как форма обучения является одной из самых значимых, так как ее реализация может проводиться множеством способов и в виде различных форм. Проект дает возможность студенту выполнять работу, которая является, с одной стороны, актуальной для научного сообщества, а с другой, интересной для самого студента.

Для того чтобы студент мог в будущем реализоваться как высококлассный педагог, ему необходимо обладать знаниями и владеть умениями, которые затрагивает непосредственно проект и проектная деятельность.

В процессе такой проектно-исследовательской деятельности у обучающихся формируется проектно-исследовательская компетенция, а также повышается уровень владения иностранным языком. Проектно-исследовательская деятельность активизирует у обучающихся любознательность, самостоятельность, инициативность, именно в ходе проектно-исследовательской деятельности у обучающихся формируется весь спектр универсальных учебных действий, чем и объясняется большой интерес ученых к данной теме.

Проектирование деятельности группы выступает как одна из главных способностей в работе студента над проектом, его содержание характеризуется как работа в коллективе на равных, так и в качестве руководителя проекта. Процесс создания проекта предполагает выполнения большого спектра задач, исходя из этого, можно утверждать, что работа группы должна быть структурно и равномерно распределена между всеми участниками для того, чтобы проект обладал целостностью.

В ходе разработки проекта у студента могут возникать трудности. Для того чтобы успешно с ними справляться, он должен обладать такими кочетами, как настойчивость, выдержка, сила воли, стремление к достижению результата. Эти показатели, в свою очередь, и отображают, на каком уровне находится волевая регуляция экспериментатора. Коррекция действий по достижению целей заключается в своевременном и конкретном реагировании на возникшую проблему. Данный показатель отображает то, насколько хорошо ученик овладел изученным материалом. Наиболее отчетливо это можно отследить, посмотрев на весь его образовательный путь в целом, на то, какие он совершал ошибки в начале своей проектной деятельности, как смог с ними справиться в других проектах впоследствии, произвести коррекцию своих действий для того, чтобы достичь цели, сколько времени понадобилось, чтобы осознать и исправить недочеты в своей исследовательской деятельности.

Корректная обработка полученных данных тоже является одной из способностей, отображающей качество использования научно-исследовательского аппарата. Для подтверждения достоверности работы студента используют методы математической статистики, они помогают доказать то, что с точки зрения вычислений проект является правильно выполненным. Обработка данных также выражается и в сборе данных о проблеме исследования и поиске подходящих научных литературных источников.

Способность применения научно-исследовательского аппарата является ключевым для данной компетенции, потому что он приобщает студента к ведению своей деятельности на языке науки, что в итоге позволяет знакомить студента с новыми актуальными проблемами, методами исследования и способами их реализации.

Обладая полным спектром знаний о научно-исследовательском аппарате, студент может выполнять собственный проект и уже на подготовительном этапе учитывать то, насколько эта работа актуальна, соответствует заданным требованиям, опирается на научные источники, имеет большую доказательную базу, как достичь поставленной цели в условиях ограниченных ресурсов (база исследования, время, количество человек, проводящих эксперимент и т.д.). Коммуникативные данные в процессе проектной деятельности проявляются в способности студента взаимодействовать со всеми участника работы с целью извлечения наибольшей выгоды. Построение грамотных рабочих коммуникации между студентами, работающими над проектом и их научным руководителем, позволяют обеспечить проекту целостность и грамотность его построения.

Большинство педагогических проектов предполагает наличие в качестве объекта какого-то процесса, и обычно участником этого процесса является человек, на котором проводится исследование, для того чтобы увеличить шанс успешности проекта, необходимо также в некоторых случаях выстраивать положительные взаимоотношения и с данными участниками проекта.

Под способностью рефлексии мы рассматриваем возможность человека провести самоанализ проделанной им работы. Процесс рефлексии должен сопровождать студента на всех этапах проекта, начиная от подбора актуальной темы, заканчивая анализом конечного продукта собственной деятельности.

Процесс рефлексии способствует развитию у студента предпосылок к критическому мышлению, что позволит ему оценивать не только свои про-

екты, но и еще проекты своих коллег в форме рецензии на то или иную работу.

Следующая компетенция, рассмотренная в исследовании, является универсальной (https://скипк.ап.мвд.рф/report/full/368?v=1&c=0&page=13) – «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбрать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, отображающих сущность системного и критического мышления» (https://скипк.ап.мвд.рф/report/full/368?v=1&c=0&page=13). В процессе исследования данной компетенции были выявлены следующие критерии: анализ и синтез, оценка достоверности, интерпретации заданной проблемы, обоснование своих действий, контроль над эмоциями, решение проблем и возможность креативно мыслить.

При работе над проектом данная способность помогает грамотно построить процесс своей работы над проектом с определением точных сроков реализации задуманного. Данный аспект позволяет воспринимать процесс исследования как некую большую работу, которая вносит вклад в науку, также она позволяет разделить проект на важные структурные элементы, решая которые по отдельности, можно достичь результата в целом.

Следующая способность данной компетенции – это оценка достоверности. В процессе реализации проекта студент должен научиться уметь правильно оценивать проведенную им работу, подобранные источники, масштабы проекта по сравнению с возможностями и т.д.

Также способность оценки позволяет определить сильные и слабые стороны того или иного явления. В исследовательской работе одного студента или группы всегда возникают моменты, когда надо разумно оценить происходящую ситуацию, выявить позитивные и негативные моменты произошедшего и произвести коррекционную работу, именно на это направлен данный критерий.

С точки зрения работы над теорией интерпретация позволяет освоить учебный материал через призму собственного научного опыта и научного опыта автора. Относительно практической составляющей интерпретации в исследовании она происходит за счет грамотно подобранных методов исследования, этапов и проведения четкого математического анализа полученных результатов. Возможность отстаивания своей позиции является целенаправленной деятельностью, которая способна как усилить, так и ослабить приведенные доводы. Именно благодаря базе аргументов человек может доходчиво объяснить свою позицию, подтвердить ее достоверность при помощи доводов, сведя к минимуму сомнения по поводу выдвигаемого тезиса.

Научная деятельность использует функцию обоснования для подтверждения научности своей работы. Оперирование фактами проделанной работы реально будет отображать сущность представленного научного труда. По тому, насколько качественно и грамотно построена аргументационная база в исследовании, и будут судить о его характеристиках: актуальности, методах, задачах, цели и т.д.

Также неотъемлемой частью реализации проекта является его публичная защита с последующей дискуссией о проделанной работе. Именно аргументационная база студента или студентов, проводящих проект, будет способствовать объяснению комиссии и коллегам интересующих их аспектов проделанной работы.

На основании анализа научной литературы и нормативно-правовых актов можно утверждать, что проект является ведущей формой обучения студентов в вузе, так как он требует полного вовлечения в деятельность и предоставляет обучающемуся возможность развиваться в интересующей его сфере.

Проект в системе высшего образования разрабатывается студентами для решения какой-либо проблемы, которая должна быть актуальной, интересной, направленной на возможность решения.

Проектная деятельность студента педагогического вуза в большинстве случаев предполагает конечным результатом определенный продукт. Для того чтобы проект был принят, необходимо, чтобы он соответствовал критериям, которые к нему предъявляются. Самостоятельность студентов в выполнении проекта проявляется в стремлении каждого внести вклад в конечный итог проекта, опираясь на исходные данные, научные источники, личный опыт и т.д. Отображением многофункциональности проектного продукта является то, что его можно применять как в процессе теоретического освоения материала, так и в практической сфере непосредственной работы с учениками, преподавателями, пособиями и т.д. Любой проект создается для того, чтобы раскрыть актуальную на данный момент времени тему, исходя из данного тезиса, можно заявить о том, что проект и его результат должен быть востребованным у научной общественности. Качество проектного продукта будет в главной степени проявляться в том, насколько проект соответствует заявленной теме, цели и проблеме. Необходимо досконально погрузиться в собственную работу, чтобы этот критерий был выполнен, так как данный показатель является одним из наиболее обширных, который включает в себя множество различных параметров проектной деятельности. Каждый проект предполагает раскрытие интересующей сейчас темы, опорой такого проекта должны стать актуальные источники информации. Процесс обучения не стоит на месте, и с каждым годом появляется множество научных работ на различные темы. Подкрепляя такими работами собственный проект, обучающийся может небезосновательно говорить о том, что его работа считается актуальной в данный период времени [2, с. 223 – 233].

Критерий разнообразия источников информации требует от студента как можно большего охвата различных ресурсов для поиска данных, касающихся его работы. Важно рассматривать источники, которые актуальны по поднятой проблеме, и чем больше их будет, тем разнообразнее и оригинальнее будет сам проект и вся проектная деятельность студента.

Процедура защиты (компьютерная презентация). Так же как и предыдущий критерий, презентация должна полностью соответствовать заявленным требованиям, теме исследования и выполнена в едином официальном стиле.

Процесс защиты проекта предполагает выстраивание грамотной речи студента или студентов о проделанной работы. Кроме того, для того чтобы уметь грамотно изложить ее смысл, ответить на вопросы, которые могут появиться у слушающих, обучающимся необходимо обладать коммуникативными способностями в ходе защиты проекта. Это в первую очередь умение вести грамотно диалог, преподносить работу в научном стиле повествования, выражать свои мысли четко, без двойных смыслов, оперировать научными терминами в процессе представления своего исследования.

Организация проектно-исследовательской деятельности студентов предполагает такое построение учебного процесса, при котором студенты знакомятся с основными методами проектирования и исследования, овладевают умениями самостоятельно добывать новые знания путем исследования явлений и процессов, системно мыслить, перерабатывать большие объемы информации и вычленять главное, применять на практике полученные знания. Значимыми для студентов становятся способность к целеполаганию, проектированию и конструированию, оптимальный выбор индивидуального стиля собственной учебной, а впоследствии трудовой, профессиональной деятельности, рефлексия её процесса и результатов. У них формируется способность самостоятельной выработки целостной системы решения профессиональных проблем, стимулируются потребности продуктивного творческого характера. От сформированности у студента проектно-исследовательских компетенций во многом зависит успешность его адаптации в постоянно изменяющихся жизненных и профессиональных ситуациях, его профессиональная мобильность, ибо в своей будущей профессиональной деятельности он будет постоянно сталкиваться с нетривиальными ситуациями, реализовывать различные виды инноваций, принимать самостоятельные решения, основанные на проектно-исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Бельфер М. Несколько слов об исследовательских работах школьников. *Первое сентября*. 2006; № 17: 13 – 15.
2. Булуева Ш.И., Гамзаева М.В. *Сущность и содержание формирования исследовательских умений будущих педагогов. Стратегии социально-экономического развития северного региона Крыма в рамках программы «Цифровая экономика Российской Федерации»:* материалы II Межрегиональной научно-практической конференции. 2019: 223 – 233.
3. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся. *Исследовательская работа школьников*. 2003; № 4: 12 – 17.
4. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры. *Развитие исследовательской деятельности учащихся*: методические рекомендации. Москва, 2001.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 2: 3 – 10.

References

1. Bel'fer M. Neskol'ko slov ob issledovatel'skih rabotah shkol'nikov. *Pervoe sentyabrya*. 2006; № 17: 13 – 15.
2. Bulueva Sh.I., Gamzaeva M.V. *Suschnost' i soderzhanie formirovaniya issledovatel'skih umenij buduschih pedagogov. Strategii social'no-`ekonomicheskogo razvitiya severnogo regiona Kryma v ramkah programmy «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii»:* materialy II Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 223 – 233.
3. Leontovich A.V. Ob osnovnyh ponyatiyah koncepcii razvitiya issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov*. 2003; № 4: 12 – 17.
4. Obuhov A.S. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak vozmozhnyj put' vhozhdeniya podrostka v prostranstvo kul'tury. *Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya*: metodicheskie rekomendacii. Moskva, 2001.
5. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 2: 3 – 10.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-365-366

Bagirova Z.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*
Arsakaeva Kh.S., *senior teacher, Department of Russian Language, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*
Akbulatova L.A., *teacher, Department of Physical Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*

PROFESSIONAL FORMATION OF A TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY. The article examines the process of professional development of a teacher as a psychological and pedagogical category. It is concluded that the system of personal and professional development of a teacher is a set of principles, legal foundations, elements, methods, technologies, means that ensure a change in the personal and professional qualities of a teacher. More and more in the professional formation and development of a teacher depends on the personality of the teacher himself, his goals and values, self-education and self-improvement. Working as a teacher today, every teacher should understand that self-education and self-improvement are important for him. It is then that he will be able to lead the disciples. The main condition for the high quality of resolution of professional development crises is the person's awareness of the dissonance of such development, the correlation of requirements with abilities, awareness of the need for professional growth and its importance.

Key words: **professional development of teacher, teacher, professional development.**

З.К. Багирова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: hapta76@mail.ru*
Х.С. Арсакаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: @mail.ru*
Л.А. Акбулатова, *преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: hapta76@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье рассмотрен процесс профессионального становления учителя как психолого-педагогическая категория. Сделан вывод о том, что система личностно-профессионального развития учителя – это совокупность принципов, правовых основ, элементов, методов, технологий, средств, обеспечивающих изменение личностно-профессиональных качеств учителя. Все больше профессиональное становление и развитие педагога зависит от личности самого учителя, его целей и ценностных установок, самообразования и самосовершенствования. Работая учителем сегодня, необходимо помнить о важности самообразования и самосовершенствования. Именно тогда педагог сможет повести за собой учеников.

Ключевые слова: **профессиональное становление учителя, учитель, профессиональное развитие, профессионализм.**

Стремительные преобразования касаются сегодня всех сфер общества, в том числе, а может и наибольшими темпами, они происходят в системе образования. И в первую очередь они отражаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Оказалось, что именно он, учитель, нуждается в помощи, сопровождении, поддержке в условиях современных вызовов к образованию, и сейчас уже видно, что это обозначилось как проблема. Учитель является важным субъектом, реализующим на практике основные нововведения, на нем лежит огромная ответственность. Каким образом возможно помочь учителю в совершенствовании умений изменять себя под влиянием внешних факторов в виде социальных норм и средств осуществления профессиональной деятельности, трансформировать свой внутренний мир?

Ключевой характеристикой современного образования является вопрос его качества, в котором развитие способностей субъектов образовательного процесса, в том числе и учителей, их готовности к переменам, к деятельности в условиях постоянных изменений – один из сложных. Современная ситуация такова, что от педагогов ожидают проявление самостоятельности, инициативы как ресурса их профессионального развития. Такой учитель постоянно совершенствуется сам, а значит, сможет оказать положительное влияние, быть примером для обучающихся [1 – 4].

Сегодня учитель выполняет сложные задачи: он инициатор педагогических новаций, объединяет педагогическую деятельность с творческим поиском, учитывает особенности обучающихся в условиях дифференцированного обучения, анализирует методы, приемы и средства обучения при решении педагогических задач; проводит рефлексию воздействий тех или иных приемов; каждый день сталкивается с различными педагогическими ситуациями.

Современный учитель нуждается в условиях, которые будут помогать его развитию: исследовать и проектировать свой профессиональный маршрут, использовать самые современные образовательные инструменты, управлять собственной педагогической деятельностью, анализировать результаты своего труда, проводить рефлексию и применять средства коррекции для дальнейшего профессионального роста.

Школа нуждается в обоснованной программе развития своих педагогов с использованием собственных внутренних ресурсов, позволяющей создать комфортную среду для их эффективной работы, саморазвития и самосовершенствования.

Сегодня система повышения квалификации предъявляет требования к соответствию уровня профессионализма учителя той или иной категории квалификации. Новый же подход даст возможность педагогам продемонстрировать свои знания и опыт независимо от стажа работы. Иными словами, если специалист стремится к росту в профессиональном и личностном плане, он может занять более высокую ступень вне зависимости от опыта работы.

Законодательная основа в виде нормативно-правовых актов даст возможность привести к общему знаменателю критерии оценки профессионализма педагога, упорядочить их.

И, наконец, использование разнообразных ресурсов стимулирования учителей к самообразованию и профессиональному развитию – это еще один из важнейших элементов системы, призванный дать толчок учительскому росту.

Все больше в профессиональном становлении и развитии педагога зависит от личности самого учителя, его целей и ценностных установок, самообразования и самосовершенствования. Работая учителем сегодня, каждый педагог должен понимать: для него самым важным является самообразование и самосовершенствование. Именно тогда он сможет повести за собой учеников.

Процесс профессионального развития предполагает и процесс развития личности: меняются установки, индивидуальные качества, ценности, самооценка. Профессиональное развитие и профессионализм учителя сегодня играют важную роль в образовании, так как являются показателями качества образования.

Уровнями профессионализма учителя являются ступени, этапы его перехода к высоким уровням педагогической работы:

- уровень мастерства профессии, адаптация к ней, первичное усвоение педагогических норм, менталитетов, основных приемов, технологий;
- уровень педагогического мастерства;
- уровень самореализации учителя в профессии;
- уровень педагогического творчества.

В своем исследовании мы не могли пройти мимо такого важного аспекта, как кризисные явления. Причиной такого явления может быть замедление или регресс развития. Важную роль в этом процессе играет результат, который ожидает сама личность, и объективность самооценки.

Главной фигурой системы образования выступает учитель – создатель педагогического процесса, носитель и субъект общей профессиональной культуры. Какие факторы и средства способствуют его личностно-профессиональному развитию?

Коллектив педагогов, состоящий из многогранных личностей, всегда задаёт вектор движения и развития, так как сумма единиц больше единицы, а сумма нулей всегда равна нулю. Важный фактор, обеспечивающий результативность образовательного процесса, – потребность оценивания уровня собственной компетентности.

В развитии личности как профессионала выделяют следующие кризисы: действие, вакуум или бессмысленность. Таким образом, развитие личности в профессиональном плане представляет собой непредсказуемый маршрут, в котором, с одной стороны, каждый этап профессиональной карьеры предполагает развитие, с другой стороны, психологическая организация личности, представ-

ленная на данный момент, определяет реализацию педагогических возможностей в предметной деятельности. Считается, что главным условием высокого качества разрешения кризисов профессионального развития является осознание человеком диссонанса такого развития, соотнесение требований со способностями, осознание необходимости профессионального роста и его важности.

Современной школе необходим новый учитель, это продиктовано следствием реформы и модернизации российской системы образования. Главная ценность – человек, который способен к гибкости и изменению.

В концепции профессионального развития учителя объектами развития являются целостные характеристики личности: педагогическая направленность, компетентность, гибкость [1]. Ведущим фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, способность человека гибко реагировать на любые изменения (адаптироваться).

Сегодня большинство исследователей определяют фасилитацию как важный фактор обучения и развития отдельной личности. Фасилитация педагогического развития – это ценности, идеи, новое осмысление педагогической траектории развития. Новая культура взаимодействия используется в формальном и неформальном общении. Интерактивные собрания являются инструментом, способствующим самопознанию, развитию коммуникации, эффективному поиску знаний, и учителя получают обратную связь.

В процессе фасилитации групповой динамики важны активность; вовлечение каждого участника; перерывы; промежуточные выводы [2].

Рассмотрим еще один фактор, социальный контекст – одобрение, отсутствие давления, поддержка. Понятие «контекст» – новое психологическое условие, но очень схожее с процессом социализации. Механизмы данного фактора применяются для понимания таких элементов, как психические явления – от бессознательного и иллюзий восприятия до творческого мышления. Социальный контекст зависит от многих факторов и обстоятельств: деятельность, среда, задатки человека, оказывающих воздействие на поведение и деятельность человека на всех возрастных этапах его развития. Положительное отношение к результатам работы – это условие профессионального долголетия и развития человека.

Еще одним вектором личностного развития является педагогическое творчество. Это поиск нового, неизведанного. Исследователь Л. Терстоун пришел к выводу [3], что восприимчивость к новым идеям стимулирует развитие творчества. Если рассматривать творчество личности как объект, то особое внимание следует уделить способностям, чертам (психическим, личностным, мотивационным, интеллектуальным).

На творчество учителя влияет совокупность факторов: внешние (семья, поддержка, безопасность), творческий климат (свобода, интерес, признание), способность «выходить за пределы» ситуации (но это возможно при высоком уровне профессионального самосознания).

Позитивные мотивы профессиональной деятельности могут сочетаться с узкими личными мотивами. По сути, самореализация в творчестве – высшая цель личности, так как она предполагает внутриличностные изменения и изменения среды.

Получается, что учитель должен все время работать над собой, самообразовываться, самосовершенствоваться в своей педагогической деятельности. И процесс личностно-профессионального развития зависит от многих условий, но в первую очередь – от личностного потенциала учителя.

Самосознание формируется при помощи такого механизма, как рефлексия. При помощи рефлексии учитель оценивает себя, свою деятельность в соответствии с образами, шаблонами и формирует вывод о своих успешности и неудачах. И это помогает ставить цели, работать над траекторией саморазвития. Поэтому можно утверждать, что рефлексия выполняет следующие функции: моделирования, взаимодействия, творческую функцию и мотивационную. Рефлексия опирается на свойства личности и может быть следующих видов: личностная, интеллектуальная, коммуникативная. Профессиональная рефлексия отображает личностную характеристику учителя и требует большой работы над своим внутренним «Я», а также анализа профессиональной деятельности и своей динамики.

Рефлексия сегодня является ведущим механизмом для профессионального роста и развития учителя. Она может быть представлена как череда этапов [4]: осознание своей роли и места в профессии; анализ деятельности «со стороны»; получение результатов; поиск ресурсов; изменение траектории.

Школьные образовательные учреждения в настоящее время имеют тенденцию к интенсивному развитию и трансформации.

Основой этого процесса является деятельность. Организовывая мероприятия как основу для развития образовательной среды, учителя образовательных организаций стремятся повысить уровень профессионализма, активно внедряют передовые технологии и готовы поделиться своими наработками.

Работа с коллегами выстраивается на принципе «не навреди» и ориентируется на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждой личности.

Чтобы не спровоцировать перегрузку, усталость, невроз, требуется сформулированная стратегия управления личностно-профессиональным развитием учителей, которая заключается в мотивации, осмыслении, гибкости применяемых средств на основе выявленных факторов.

Изменение профессионального уровня учителей является одним из внутренних источников развития самой системы образования. Обеспечение того, чтобы профессиональный опыт учителей обладал необходимым ресурсом, рассчитанным на цели и задачи системы образования, и был отражен в организационных и рабочих структурах, – одна из задач управления педагогами. С учетом этих запросов и формируется соответствующая система повышения квалификации, выстраивается модель социального партнерства, разрабатывается программа развития, создаются фокус-группы, привлекаются специалисты.

Как уже отмечалось, развитие профессиональных навыков учителя происходит в процессе реализации профессионального опыта и анализа своей педагогической деятельности.

И то, и другое должно быть реализовано и находиться в процессе функционирования системы профессионального развития и профессионализации учителя.

Личностно-профессиональное развитие учителей предполагает наличие среды – управление профессиональным развитием учителя; информации – механизмы управления профессиональным развитием учителя; технологий – процессы управления профессиональным развитием. Система управления личностно-профессиональным развитием учителей представляет собой совокупность функций и полномочий органов управления, необходимых для содействия профессиональному росту учителей.

Таким образом, система управления личностно-профессиональным развитием учителей поддерживает интегрированное управление, которое оказывает существенное влияние на многоплановый процесс личностного роста учителей.

Система управления профессиональным развитием учителей, представленная технологическим уровнем, – это специфические методы и формы, методики обучения, взаимодействия, с помощью которых осуществляется прямая модификация способностей, прирост специальных знаний, развитие умений, навыков в структуре и технологическом уровне управления.

Личностно-профессиональное развитие учителей представляет собой довольно сложное социальное образование, это надо учитывать и подходить к вопросу обдуманно и обоснованно.

Система личностно-профессионального развития учителя – это совокупность принципов, правовых основ, элементов, методов, технологий, средств, обеспечивающих изменение личностно-профессиональных качеств учителя.

В рамках решения задач текущей практики работы с учителями следует разработать принципы организации и функционирования системы личностного развития учителей; определить наиболее эффективные инструменты и методы; создать эффективные механизмы личностно-профессионального развития учителей; разработать соответствующую личностным потребностям практики модель профессионального развития и, соответственно, структуру образовательной программы, формы, виды, уровни работы по повышению квалификации учителя внутренними ресурсами школы.

Библиографический список

1. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Профессиональное развитие: на перепутье эпох, культур и парадигм. *Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии*. Москва: Институт психологии РАН, 2015: 64 – 73.
2. Волобуева Т.Б. Фасилитация развития профессионализма педагогов. *Научно-теоретический журнал*. 2018; № 3 (36).
3. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2014; № 1.
4. Лидак Л.В., Колосова О.А. *Педагогические условия развития профессиональной рефлексии:* монография. Москва: Минеральные воды: МФ АПУ, 2008.

References

1. Len'kov S.L., Rubcova N.E. Professional'noe razvitie: na pereput'e `epoh, kul'tur i paradigm. *Sovremennye tendencii razvitiya psihologii truda i organizacionnoj psihologii*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2015: 64 – 73.
2. Volobueva T.B. Fasilitaciya razvitiya professionalizma pedagogov. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2018; № 3 (36).
3. Eremina L.I. Razvitie kreativnosti lichnosti: psihologicheskij aspekt. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2014; № 1.
4. Lidak L.V., Kolosova O.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj refleksii:* monografiya. Moskva: Mineral'nye vody: MF APU, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-367-369

Bataeva M.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Higher and Applied Mathematics, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: 19madina73@mail.ru*
Vazkayeva S.S-A., *senior teacher, Department of Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sveta.vaz.75@mail.ru*
Malsagov B.S., *teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: fit@chesu.ru*

MODELING THE PROCESS OF FORMING THE ICT COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER. In the article, the authors present modeling the process of forming the ICT competence of a university teacher. The article presents the process of forming ICT competence as a continuous process that has cyclical functions and allows to build activities from the planned result to the real achievements of students. The authors reveal the competencies included in the content of ICT – the competence of the teacher. Organizational and methodological conditions of the process of forming the ICT competence of a teacher are revealed. Forming the ICT competence of a university teacher in conditions of modernization of education is achieved through the use of modern digital and information technologies. The authors conclude that the developed model of ICT competence of the teacher is aimed at updating the content and conditions of training of teachers for professional activities in the context of digital education; systematizing the internal and external environments that ensure the effectiveness of all educational processes; ensuring labour market requests for education professionals with ICT competence and being able to apply skills in standard and non-standard situations.

Key words: **teacher, ICT competence, university, process of forming, students.**

М.Т. Батаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: 19madina73@mail.ru, 89288998178*
С.С.-А. Вазкаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sveta.vaz.75@mail.ru*
Б.С. Мальсагов, *ассистент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fit@chesu.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье автором представлено моделирование процесса формирования ИКТ-компетентности преподавателя вуза. Рассмотрены этапы формирования ИКТ-компетентности как непрерывный процесс, обладающий функциями цикличности и позволяющий выстроить деятельность от планируемого результата к реальным достижениям обучающихся. Раскрыты компетенции, входящие в содержание понятия ИКТ-компетентность преподавателя. Раскрыты организационно-методические условия процесса формирования ИКТ-компетентности преподавателя. Формирование ИКТ-компетентности преподавателя вуза в условиях модернизации образования достигается путем применения современных цифровых, информационных технологий.

Ключевые слова: **преподаватель, ИКТ-компетентность, вуз, процесс формирования, обучающиеся.**

Моделирование является одним из методов исследований во всех областях знаний. Такой подход предполагает исследование реально существующих предметов, объектов, явлений. Это многофункциональное исследование, главной задачей которого является анализ, оптимизация и совершенствование организационной структуры управления образовательной деятельностью на основе функционального и процессного подхода к управлению в сфере образования [1 – 6].

Методологической основой моделирования в рамках исследования являются современные подходы к организационному, функциональному и процессному моделированию, где все, на то, что направлена деятельность, называют объектом. Интеграция данных подходов к моделированию позволяет упорядочить и осуществлять обработку информации об объектах, взаимодействующих между собой и внешней средой. Функциональное моделирование обеспечивает позицию «входа» и «выхода» в рамках управления образовательной деятельностью в условиях формального и неформального образования и рассматривает весь процесс точки зрения результативности, в том числе с учетом (https://скипк.ап.мвд.рф/report/full/276?v=1&c=0&page=73) современного рынка труда и глобальных трендов общества. Разработанная модель формирования ИКТ-компетентности преподавателя отражает целостную систему взаимосвязанных бизнес-процессов, ориентированных на достижение желаемого результата через решение конкретных опосредованных задач внутри каждого процесса. Структура модели представлена следующими ключевыми процессами, которые функционируют как система взаимосвязанных элементов:

1. Инициирование и планирование.
2. Организация и реализация.
3. Руководство (управление) и контроллинг.
4. Управление изменениями.

Прежде чем описывать определенные в ходе моделирования бизнес- процессы, важно было обратить внимание с точки зрения функционального моделирования на «точку входа» с позиции следующих условий:

- ориентация на мировые тренды и тренды цифровой экономики;
- ориентация (учет) на требования профессионального стандарта и содержания профессии;
- обеспечение непрерывности и преемственности между уровнями и видами образования;
- интеграция универсальных и профессиональных компетенций;
- определение структуры и содержания ИКТ-компетентности преподавателя.

Одним из требований профессионального стандарта педагога в рамках общепедагогической функции является владение ИКТ-компетентностью.

В настоящее время идет обсуждение изменений в действующий профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, предполагающих разработку и утверждение новых стандартов. Профессиональный стандарт педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования разработан с учетом концепции непрерывного образования [1].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования также претерпевают значительные изменения. В настоящее время утверждены и введены в реализацию ФГОС ВО 3++ с учетом профессиональных стандартов педагогической деятельности. Все эти изменения влияют на содержание профессиональной деятельности педагога в условиях информатизации образования и цифровизации современного общества. С другой стороны, большое влияние оказывают потенциальные заказчики – работодатели (вуз, школа). Данный аспект крайне важен при проектировании образовательных результатов подготовки будущих специалистов, повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, учитывая изменения требований к учителю и условий его работы в цифровой образовательной среде.

Процесс управления любой педагогической системой предполагает инициирование и планирование. Качественное сочетание этих параметров способствует повышению качества управленческой деятельности.

Процесс инициации подготовки преподавателя содержит следующие процедуры:

1. Анализ проблемы и потребности в формировании ИКТ-компетентности педагога. Данный процесс ориентирован на исследование проблемного поля, выделение ключевых «дефицитов» в подготовке педагогов и на их основе – адаптации содержания и условий реализации образовательных программ основного и дополнительного образования. Потребность в формировании ИКТ-компетентности преподавателя в рамках настоящей статьи определялась исходя из требований рынка труда, требований к содержанию педагогической деятельности в условиях цифровизации и выявленных в ходе анкетирования (опроса) образовательных и профессиональных дефицитов обучающихся и уже работающих педагогов.

2. Сбор исходных данных предусматривал анализ и приведение в соответствие с ФГОС 3++, а также профессиональных стандартов индикаторов достижений универсальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективную работу с информационными и цифровыми ресурсами, технологиями и объектами.

3. Определение цели и задач формирования ИКТ-компетентности преподавателя через выстраивание требований к содержанию, условиям реализации, выстраивание самого содержания образования и предоставления обучающимся возможности персонифицировать собственные образовательные траектории внутри образовательных программ.

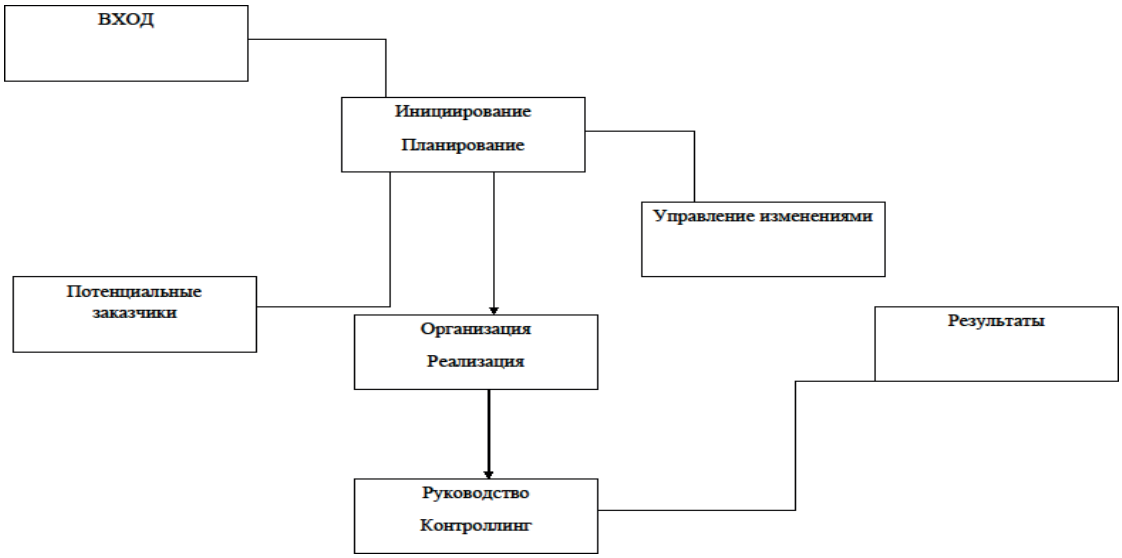


Рис. 1. Модель процесса формирования ИКТ-компетентности педагога

Таким образом, на основании анализа содержательных и нормативно-правовых документов, определяющих содержание профессиональной деятельности педагога, разработана структура ИКТ-компетентности преподавателя.

В содержание ИКТ-компетентность преподавателя входят следующие компетенции: использование ИКТ в повседневной практике – работа в текстовом редакторе, с электронными базами данных, с видео, звуком, графикой, участие в интернет-форумах, использование цифровых энциклопедий и словарей; реализация профессиональных задач педагога с использованием ИКТ – поурочное планирование, использование электронных ресурсов, интернет-технологий для взаимодействия с коллегами и родителями; использование учебных заданий различных видов – компьютерная презентация, использование мультимедийных технологий, электронных учебников, специальных программных средств, сетевых технологий [6].

Следующий процесс формирования ИКТ-компетентности педагога предполагал реализацию содержания образования с учетом следующих организационно-методических условий: модульность реализации содержания образования; расширение объема программ, формируемого обучающимися за счет общеуниверситетских элективных модулей с учетом образовательных потребностей и профессиональных дефицитов; совершенствование практики и практического обучения, в том числе с использованием ресурсов; выстраивание взаимодействия с работодателями и представителями сферы профессиональной деятельности с целью организации профессиональных мастерских и практико-ориентированных мероприятий.

Формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях модернизации образования достигается путем применения современных цифровых, информационных технологий, а именно: дистанционные технологии – информационные технологии, обеспечивающие доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и (https://скипк.ап.мвд.рф/report/full/276?v=1&c=0&page=73) преподавателя в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения; электронное образование – система обучения при помощи информационных и электронных технологий. К электронному обучению относится самостоятельная работа с электронными материалами, возможность дистанционного взаимодействия, доступность образования лицам с особенностями психофизического развития.

Процесс руководства и контроллинга внутри модели ориентирован на обеспечение успешного функционирования всей системы и взаимодействия всех процессов. Контроллинг обеспечивает методическую, инструментальную базу для поддержки планирования, контроля, анализа, а также оценки ситуации для принятия управленческих решений.

Данный процесс опосредован реализацией следующих процедур: текущая и промежуточная аттестация; государственная итоговая аттестация (итоговая аттестация); независимая экспертная оценка качества образования (федеральный интернет-экзамен в сфере высшего образования – ФЭПО); сертификация профессиональной квалификации [4, с. 133 – 137].

Текущая и промежуточная аттестация предполагала актуализацию форм и содержание оценивания образовательных достижений обучающихся. С этой целью модернизированы процедуры контроля, внедрен формат интегрального модульного экзамена, позволяющего оценить совокупность знаний и умений обучающихся для эффективного выполнения профессиональных задач в рамках педагогической деятельности.

Независимая экспертиза и сертификация профессиональной квалификации педагогов в рамках формата «Московский учитель» предполагает на втором этапе оценивание ИКТ-компетентности педагога посредством разработки и моделирования цифровых образовательных ресурсов. Данный формат оценивания предполагает актуализацию содержания образования педагогов через введение дополнительных разделов, тем реализуемых курсов, а также расширение спектра элективных модулей.

И последний немаловажный процесс моделирования заключается в управлении изменениями вследствие воздействия различных внешних и внутренних факторов, непосредственно влияющих на содержание формирования ИКТ-компетентности педагога и технологии его реализации.

На рис. 1 представлена модель процесса формирования ИКТ- компетентности педагога.

Разработанная модель формирования ИКТ-компетентности педагога отражает целостную систему взаимосвязанных бизнес-процессов, ориентированных на достижение желаемого результата через решение конкретных опосредованных задач внутри каждого из них.

В университете изменена траектория проектирования образовательных программ, и отправной точкой проектирования стали именно те требования к будущему педагогу, которые предъявляет его профессиональная деятельность (в виде трудовых функций и конкретных профессиональных навыков, необходимых в работе учителя); сделан переход от предметно-дисциплинарной организации учебного процесса к модульному построению содержания образовательной программы.

Такая модульная система позволила сократить объемы проектирования, укрупнив содержание подготовки до конкретных профессионально-ориентированных задач, реализуемых содержанием модуля [5, с. 176 – 178].

В этой связи нами проанализирована система профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров по программам дополнительного профессионального образования. Одной из таких разработанных программ является программа повышения квалификации научно-педагогических работников организаций высшего образования.

Таким образом, разработанная модель формирования ИКТ-компетентности преподавателя направлена на актуализацию содержания и условий подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования; систематизацию внутренних и внешних условий, обеспечивающих эффективность всех процессов образования; обеспечение запросов рынка труда на специалистов сферы образования, владеющих ИКТ-компетентностью и способных применять полученные умения навыки в стандартных и нестандартных ситуациях.

Библиографический список

1. Бабакова Т.А., Левина О.Р. Открытый университет как феномен образования взрослых. *Непрерывное образование: XXI век*. 2016; Выпуск 2 (14).
2. Бачурина Л.А. Многофакторная модель ИКТ-компетентности педагогического работника. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2013; Т. 9, № 3.1: 49 – 52.
3. Галанов А.Б. *Модель формирования ИКТ-компетенций у учителей*. Available at: http://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2011_2/7.pdf

4. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Теория и практика организации проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения в вузе. *Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития*: материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета, посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. 2018: 133 – 137.
5. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Преподаватель в системе личностно ориентированного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 176 – 178.
6. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. *Методология использования информационных образовательных технологий*: учебное пособие. Екатеринбург, 2013; Ч. 2.

References

1. Babakova T.A., Levina O.R. Otkrytyj universitet kak fenomen obrazovaniya vzroslyh. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2016; Vypusk 2 (14).
2. Bachurina L.A. Mnogofaktornaya model' IKT-kompetentnosti pedagogicheskogo rabotnika. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; T. 9, № 3.1: 49 – 52.
3. Galanov A.B. *Model' formirovaniya IKT-kompetencij u uchitelej*. Available at: http://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2011_2/7.pdf
4. Gamzaeva M.V., Magomedova P.K. Teoriya i praktika organizacii proektnoj deyatel'nosti buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya v vuze. *Nauka i obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya*: materialy nauchnoj sessii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, posvyaschennoj 100-letiyu sozdaniya pervogo v Dagestane pedagogicheskogo instituta. 2018: 133 – 137.
5. Magomedov G.M., Gamzaeva M.V. Prepodavatel' v sisteme lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 176 – 178.
6. Semenova I.N., Slepuhin A.V. Metodika ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe. *Metodologiya ispol'zovaniya informacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2013; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-369-370

Bedrin V.S., *Cand. of Sciences (Law Studies), senior lecturer, Department of Computer Science and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE OF CADETS AND LISTENERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA THROUGH THE USE OF COMPUTER COURSES. In the article the author examines features of using educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the educational process, in order to form students information competence, interactive teaching methods, in particular, computer training courses. Examples of two training courses for computers, such as "Interactive control and training module *Command Line*" and "Electronic glossaries on computer science for students from foreign countries" with a detailed description of their purpose and functions. The article considers features of using such computer training courses as multimedia presentations in the educational process. The methods of processing audio-visual information are analyzed, as well as the principles that should be used in the course of using multimedia tools in the educational process. Multimedia presentations provide an opportunity to improve learning and motivate students to learn by applying audiovisual processing methods.

Key words: **competence, training courses, training material, training, command line, electronic glossary, multimedia presentation, audio-visual information, principles.**

В.С. Бедрин, *канд. юрид. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ КУРСОВ

В данной статье автором рассматриваются особенности использования в учебном процессе образовательных организаций МВД России интерактивных методов обучения, в частности обучающих компьютерных курсов, с целью формирования у курсантов информационной компетенции. Приводятся примеры двух обучающих курсов для ЭВМ, таких как «Интерактивный контрольно-обучающий модуль «Командная строка»» и «Электронные глоссарии по информатическим дисциплинам для обучающихся из зарубежных стран» с подробным описанием их назначения и выполняемых функций. Рассматриваются особенности применения в учебном процессе таких обучающих компьютерных курсов, как мультимедийные презентации. Анализируются способы обработки аудиовизуальной информации, а также принципы, на которые следует опираться в ходе использования в образовательном процессе мультимедийных средств.

Ключевые слова: **компетентность, обучающие курсы, учебный материал, обучение, командная строка, электронный глоссарий, мультимедийная презентация, аудиовизуальная информация, принципы**.

Известно, что эффективность деятельности правоохранительных органов по предотвращению, выявлению и раскрытию преступлений во многом зависит как от имеющегося информационного обеспечения ОВД, так и от уровня владения навыками использования новейших технических систем, специализированных программ и баз данных отдельных сотрудников. Поэтому задача формирования информационной компетентности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России стоит достаточно остро.

В современном образовании задача повышения эффективности процесса формирования компетентности решается различными способами. Одним из них является использование интерактивных методов обучения, в частности обучающих компьютерных курсов.

Методика проведения учебных занятий, основанная на использовании обучающих компьютерных курсов, имеет ряд преимуществ, поскольку данные курсы позволяют обеспечить реализацию индивидуального подхода в обучении, вовлечь в учебный процесс каждого обучающегося, в автоматизированном режиме беспристрастно оценивать качество знаний и умений каждого обучающего по изучаемой теме, исключить психологические факторы, препятствующие обучению. Кроме того, на наш взгляд, они позволяют обеспечить возможность самостоятельного закрепления учебного материала обучающимися во время самостоятельной подготовки.

В качестве примера можно привести два обучающих курса для ЭВМ: «Интерактивный контрольно-обучающий модуль «Командная строка»» и «Электронные глоссарии по информатическим дисциплинам для обучающихся из зарубежных стран», разработанных сотрудниками кафедры информатики и математики Волгоградской академии МВД России.

Обучающий курс для ЭВМ «Интерактивный контрольно-обучающий модуль «Командная строка»» предназначен для обеспечения учебного процесса по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» у курсантов и слушателей, обучающихся по специальностям 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета), специализация – «Уголовно-правовая», узкая специализация – «Предварительное следствие в органах внутренних дел» и 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета), специализация – «Оперативно-розыскная деятельность», узкая специализация – «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска». Данный курс представляет собой экранную среду обучения [1].

Обучающий курс для ЭВМ «Интерактивный контрольно-обучающий модуль «Командная строка»» обеспечивает выполнение следующих функций:

1) регистрация пользователя;

2) вывод краткой ознакомительной информации по работе с обучающей программой;

3) вывод теоретической информации по работе с командной строкой по разделам:

– простейшие команды MS Windows;

– операции с каталогами;
– операции с файлами;

4) предоставление заданий для пошагового обучения основам работы с командной строкой;

5) графическая имитация работы командной строки MS Windows;

6) контроль ошибок при ошибочном вводе команд с оповещением пользователя о неправильном вводе;

7) предоставление справочной информации по командам MS Windows на трех языках на любом из этапов обучения;

8) реализация серии контрольных упражнений с целью закрепления и проверки качества освоения учебного материала;

9) возможность работать на любом IBM-совместимом компьютере под управлением операционной системы MS Windows.

Созданная программа может применяться в учебно-методических целях при изучении темы «Командная строка» во время практических занятий или при самостоятельной подготовке.

Разработанный курс для ЭВМ «Электронные глоссарии по информатическим дисциплинам для обучающихся из зарубежных стран» предназначен для обеспечения образовательного процесса по учебным дисциплинам «Основы информатики» довузовской подготовки иностранных специалистов к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» у иностранных слушателей, обучающихся по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета), «Информационные технологии в экспертной деятельности» у иностранных слушателей, обучающихся по специальности 40.05.03 Судебная экспертиза (уровень специалитета), специализация – «Криминалистические экспертизы», а также по дисциплине «Информационные технологии в науке и образовании» у иностранных адъюнктов, обучающихся по направлению подготовки 40.07.01 Юриспруденция и способствует формированию соответствующих элементов информационной компетентности.

Обучающий компьютерный курс «Электронные глоссарии по информатическим дисциплинам для обучающихся из зарубежных стран» обеспечивает выполнение следующих функций:

1) вывод в электронном виде перечня основных терминов по дисциплинам, изучаемым иностранными слушателями на кафедре информатики и математики;

2) вывод адаптированных для иностранных слушателей описаний терминов в структурированном виде;

3) осуществление перекрестных переходов между описаниями терминов.

Курс может применяться в учебно-методических целях в ходе проведения практических занятий или при самостоятельной подготовке.

Нельзя не остановиться на рассмотрении особенностей применения таких обучающих компьютерных курсов, как мультимедийные презентации. Применение мультимедийных средств подразумевает изучение учебного материала через метод активного обучения, включающий в себя целостное активное воздействие (со стороны педагогического работника) и научное познание (со стороны обучающихся) абстрактных понятий и отношений с ними при использовании компьютерных моделей и прикладных программ [2; 3].

Современное обучение должно строиться таким образом, чтобы у обучающихся появлялся интерес к знаниям, росла потребность в более емком и глубоком их усвоении, появлялась инициатива и самостоятельность в работе. В процессе получения знаний обучающиеся должны не только овладевать установленной системой знаний, умений и навыков, но и совершенствовать свои познавательные и творческие способности.

Мультимедийные презентации дают возможность улучшения обучения и повышения мотивации обучающихся к обучению за счет применения способов обработки аудиовизуальной информации, таких как:

1) демонстрирование протекающих на самом деле процессов, событий в реальном времени (видеофильм);

2) представление аудиовизуальной информации в многооконном режиме на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном «окне» текст, а в другом видеофильм);

3) тонирование изображения;

4) фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения «под лупой»;

5) деформирование визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание или сжатие изображения);

6) метизация различной аудиовизуальной информации;

7) дискретная подача аудиовизуальной информации;

8) Реализация анимационных эффектов;

9) «манипулирование» (наложение, перемещение) визуальной информацией [4; 5].

Применяя мультимедийные средства в образовательном процессе, важно опираться на следующие принципы:

1) принцип совершенствующего обучения (преодоление препятствий);

2) воспитывающий принцип (формирование норм социального поведения);

3) принцип системности и структурности (переход от общего к частному);

4) принцип научности (новейшие знания);

5) принцип доступности (учет возрастных особенностей, а также реальных возможностей);

6) принцип индивидуальности (учет психологического, физического и интеллектуального уровня развития).

Все эти принципы должны учитываться при использовании мультимедийных средств обучения.

При использовании средств мультимедийного программного обеспечения в обучении существенно возрастает роль иллюстрации. Иллюстрация является многоплановым термином. Выделяют два определения этого термина [6; 7].

«Иллюстрация (иллюстрирование) – это:

1) ввод в текст поясняющей или дополнительной информации иного типа (изображения и звука);

2) оформление примеров для наглядного и убедительного объяснения».

Эти два понятия термина иллюстрация в равной степени имеют отношение как к печатным учебникам и учебным пособиям, так и к современным мультимедийным программам. Необходимость иллюстрирования приводит к тому, что теперь все средства информатизации обучения должны быть использованы для наглядного, убедительного и доступного объяснения как главных и основополагающих, так и наиболее сложных элементов учебного материала. Мультимедийные презентации как раз и способствуют этому [8].

Считаем, что эффективность обучения зависит от того, насколько будет близок процесс передачи знаний, формирование умений и навыков к реальным условиям их практического применения. При реализации этих задач возникает ряд проблем, на преодоление которых влияет компетентность педагогического работника, который должен грамотно использовать обучающие компьютерные курсы в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2017618002 от 20.07.2017*. Available at: https://reestr.minsvyaz.ru/reestr/?PAGEN_1=30
2. Смолянинова О.Г. *Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования)*. Красноярск, КрГУ, 2013: 57.
3. Рейн А.Г., Сенокосов А.И., Юнерман И.А. *Информатика.* Москва: Просвещение, 2016: 38.
4. Беляев М.И., Вымятнин В.М., Григорьев С.Г. и др. *Теоретические основы создания образовательных электронных изданий*. Томск: Издательство Томского университета, 2015: 100 – 103.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е *Новые педагогические и информационные технологии в образования*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
6. Браун Ю.С. Модульное обучение мультимедийным технологиям. *Информатика и образование*. 2016; № 2: 71 – 77.
7. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования – новая учебная дисциплина. *Применение новых технологий в образовании:* материалы XVI Международной конференции. Троицк: МОО ФНТО «Байтик», 2015: 102 – 104.
8. Кирмайер Г. *Мультимедиа*. Москва: Малип, 2014.

References

1. *Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM № 2017618002 ot 20.07.2017*. Available at: https://reestr.minsvyaz.ru/reestr/?PAGEN_1=30
2. Smolyaninova O.G. *Mul'timedia v obrazovanii (teoreticheskie osnovy i metodika ispol'zovaniya)*. Krasnoyarsk, KrGU, 2013: 57.
3. Rejn A.G., Senokosov A.I., Yunerman I.A. *Informatika.* Moskva: Prosveschenie, 2016: 38.
4. Belyaev M.I., Vymyatnin V.M., Grigor'ev S.G. i dr. *Teoreticheskie osnovy sozdaniya obrazovatel'nyh `elektronnyh izdanij*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2015: 100 – 103.
5. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrova A.E *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih kadrov. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2012.
6. Braun Yu.S. Modul'noe obuchenie mul'timedijnym tehnologiyam. *Informatika i obrazovanie*. 2016; № 2: 71 – 77.
7. Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V. Informatizaciya obrazovaniya – novaya uchebnaya disciplina. *Primenenie novyh tehnologij v obrazovanii:* materialy HVI Mezhdunarodnoj konferencii. Troick: MOO FNTO "Bajtik", 2015: 102 – 104.
8. Kirmajer G. *Mul'timedia*. Moskva: Malip, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-371-372

Bedrin V.S., *Cand. of Sciences (Law Studies), senior lecturer, Department of Computer Science and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

ON THE CLASSIFICATION OF E-LEARNING SYSTEMS. This article reveals the content of e-learning as an innovative model of the educational process. The concept and forms of e-learning, the history of its appearance, as well as the components of the e-learning environment are presented. The article describes the concept and capabilities of e-learning systems and classifies them. Various types of e-learning systems are considered and examples are given, depending on the intended purpose; the training platform used; the subject implementing the educational program; the type of information content; subject area of training; forms of control over the educational process; communication modalities of students and teachers, the method of placing the initial parts of the training program, etc.

Key words: **e-learning, e-learning systems, Internet, electronic educational resources, software and hardware environment, classification, online learning, student.**

В.С. Бедрин, *канд. юрид. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СИСТЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье раскрывается содержание электронного обучения как инновационной модели образовательного процесса. Приводится понятие и формы электронного обучения, история его появления, а также компоненты электронной образовательной среды. В статье дается понятие, возможности систем электронного обучения и производится их классификация. Рассматриваются различные виды и приводятся примеры систем электронного обучения в зависимости от целевого назначения; используемой обучающей платформы; субъекта, реализующего образовательную программу; вида информационного контента; предметной области обучения; формы контроля за учебным процессом; модальности общения обучающихся и педагогических работников, способа размещения исходных частей обучающей программы и т.д.

Ключевые слова: **электронное обучение, системы электронного обучения, Интернет, электронные образовательные ресурсы, программно-аппаратная среда, классификация, онлайн-обучение, обучающийся.**

Развитие современного мира требует использования наиболее быстрых и дешёвых процессов передачи информации и знаний. Как нельзя лучше этим целям соответствует электронное обучение. Глубокий прорыв в коммуникационной сфере сделал Интернет, став основой для организации электронного обучения по всему миру, заменив при этом дистанционные курсы на физических носителях информации. В настоящее время создана необходимая нормативная база для законодательного закрепления и поддержки электронного обучения в нашей стране.

Возможность электронного обучения как инновационной модели учебного процесса предусмотрена п. 2 ст. 13 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В статье 16 вышеупомянутого закона под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1].

Впервые об электронном обучении заговорили в 1980-х годах, когда начинали применяться электронные средства образования в ходе совершенствования форм дистанционного обучения. С глобализацией экономики и внедрением информационно-коммуникационных технологий в различные экономические области перед международными компаниями встает задача обучения сотрудников корпораций в короткие сроки независимо от их местонахождения. На данном этапе возникают электронные средства обучения, модели организации и сопровождения учебного процесса, оценки его качества и эффективности. Как следствие, развиваются программные системы, направленные на комплексное решение задач электронного обучения [2]. Данные системы в международной терминологии получают название E-Learning Systems (Системы электронного обучения).

Приказом Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816, утверждающим «порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» регламентируется процесс осуществления различными образовательными организациями электронного обучения, и выделяются компоненты электронной образовательной среды. Сюда входят электронные справочные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, весь объем информационных и телекоммуникационных технологий, необходимых технологических средств, помогающих обучающимся освоить различные образовательные программы или их части.

Все эти компоненты образуют систему электронного обучения, которая, по определению Тархова С.В., представляет собой информационно-коммуникационную программно-аппаратную среду, являющуюся педагогическим инструментом формирования компетенции обучающегося [3].

Красильников И.В. определяет электронную систему обучения как человеко-машинный комплекс, работающий в диалоговом режиме и предназначенный для управления познавательной деятельностью [4].

Электронное обучение развивается, подразделяясь на различные виды, в связи с чем видится необходимость произвести классификацию его существующих видов и форм. Единой типологии электронных обучающих систем нет. На наш взгляд, интерес представляют классификации Гаевской Е.Г. и Грузовой А.А. [5; 6].

Для электронного обучения обязательно наличие платформы, которой является виртуальная обучающая среда. В зависимости **от целевого назначения** электронного обучения используется три вида систем:

1) системы управления обучением (LearningManagementSystems – LMS);

2) системы управления учебным контентом (LearningContentManagementSystems – LCMS);

3) авторские программные продукты (AuthoringPackages).

Опираясь на вышесказанное, возможно подразделение систем электронного обучения **в зависимости от используемой платформы.** В мире существует около 400 различных обучающих платформ. Наибольшую популярность распространение получили открытые системы Atutor, Blackboard, Dokeos, dotLRN, ILIAS, LON-CAPA, Moodle, OpenUSS, Sakai, Spaghett^ming. Исследователи, изучив свойства ряда открытых платформ, ставят на первое место систему Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Это находящееся в свободном доступе веб-приложение, позволяющее создавать контент для онлайн-обучения. Изначально систему Moodle использовали в университетском образовании. Сегодня эта платформа нашла свое применение в 214 странах и более чем на 78 языках.

Анализируя **форму** осуществления электронного обучения необходимо выделить:

1) заочное обучение, которое предполагает получение документа об образовании после последовательного прохождения определенных курсов;

2) самообразование, в ходе которого обучающемуся предоставляется доступ к учебным и методическим ресурсам, предполагается контроль в виде тестов;

3) консультации-обсуждение и объяснение конкретных вопросов специалистами в определенных областях познания;

4) обучение по запросу (требованию) представляет собой курсы на определенную тематику для специальной группы обучающихся.

В зависимости от **субъекта, реализующего образовательную программу,** можно выделить электронное обучение, организуемое отдельными компаниями для повышения квалификации специалистов; индивидуально или корпоративно создаваемые массовые открытые онлайн-курсы (МООС), а также электронные системы обучения, предлагаемые образовательными организациями в виде обучающих проектов для студентов очного отделения, дистанционного обучения и повышения квалификации в дистанционной форме. Особого внимания заслуживают онлайн-курсы Coursera,Open2Study,Udacity.

По виду информационного контента системы обучения можно подразделить на определенные виды ресурсов:

1) текстографические;

2) гипертекстовые, состоящие из ссылок на ресурсы и вебстраницы;

3) с визуальными или аудиофрагментами;

4) мультимедийные.

Нельзя не выделить по признаку **возмездности** такие виды электронного обучения, как бесплатное и коммерческое. Практикуется также смешанное, ког-

да часть занятий в ознакомительных целях дается бесплатно, а в последующем требуется внести оплату за обучение.

По техническим средствам обучения можно выделить:

1) компьютерное обучение, использующее возможности мультимедиа, предоставляемые персональными компьютерами;

2) дистанционное обучение с использованием компьютерных технологий с направлением материалов и результатов обучения по почте;

3) электронное обучение, подразумевающее использование информационно-телекоммуникационных сетей в процессе образования.

В то же время **по предметной области обучения** электронные системы можно подразделить на:

1) универсальные, с помощью которых возможно изучение ряда предметов, в том числе в различных областях знаний;

2) специализированные, направленные на обучение конкретному предмету.

Электронные системы обучения можно классифицировать **по форме контроля за учебным процессом на:**

1) системы, в которых предполагается контроль преподавателя за процессом обучения;

2) системы с автоматическим контролем, когда сама система анализирует результаты обучения;

3) электронные образовательные системы, предлагающие смешанный контроль (автоматический и человеческий).

При использовании любого из вышеперечисленных видов возможно использование таких способов контроля, как собеседование с педагогическим работником, тестирование для проверки уровня теоретических знаний, выполнение проектов и решение задач в целях проверки умения применить полученные знания на практике. Наиболее эффективно использование третьего способа, когда в основном контроль за результатами процесса обучения осуществляет система в автоматическом режиме, предоставляя педагогическому работнику вмешиваться в процесс и корректировать в особо сложных случаях.

Поскольку большинство электронных систем обучения предполагает обратную связь между обучающимся и педагогическим работником, то **по модальности их общения** образовательные системы могут быть речевыми (с использованием устной и письменной речи) и неречевыми.

В зависимости **от способа размещения исходных частей обучающей программы** электронные системы обучения предполагают одну из следующих конфигураций:

1) вся образовательная система размещена на жестком диске компьютера обучающегося;

2) части программы размещены на сменном носителе;

3) компоненты системы распределены между компьютером обучающегося и удаленным сервером.

По месту размещения учебных материалов можно выделить облачные системы и с установкой на сервер. Если материалы нельзя разместить онлайн, то программное обеспечение загружают на сервер. Системами, размещенными в облачных хранилищах, можно пользоваться, находясь в любом месте, не будучи привязанным к локации нахождения компьютера.

Исходя из вышеназванных способов размещения составляющих блоков образовательной системы, выделяют **способы ее контакта с обучающимся:**

1) системы с удаленным контактом через информационно-телекоммуникационные сети;

2) связь обучающегося с системой по локальной сети;

3) непосредственный контакт, если система целиком установлена непосредственно на компьютере обучающегося.

В зависимости от **осуществляемого процесса** исследователи выделяют электронные системы, осуществляющие:

1) процессы обучения;

2) процессы управления обучением;

3) организационные процессы;

4) процессы разработки и сопровождения ресурсов [7].

В зависимости от **авторства контента** Гаевская Е.Г. предлагает разделить электронные системы обучения на имеющие авторский контент (электронные ресурсы, разработанные автором) и системы с открытым контентом. При этом системы электронного обучения с авторским контентом включают в себя электронные курсы и облачное хранилище учебных ресурсов, состоящее из коллекции электронных учебных объектов и электронных образовательных ресурсов. Из наиболее известных авторских систем можно выделить OPOKC, Adobe Authorware. Совокупность экспертных и социальных сетей образует системы с открытым контентом. Практически каждая образовательная организация имеет в настоящее время электронный ресурс в социальных сетях.

Таким образом, использование современных электронных систем обучения предполагает наличие у обучающегося достаточного уровня компетенции в использовании информационных технологий. Он включает в себя умение поиска, систематизации и обработки информации, соблюдение правил общения в медиапространстве и интернет-этикет (в том числе при осуществлении переписки посредством электронной почты).

Полагаем, что при выполнении данных условий использование систем электронного обучения изменит методы и формы образовательного процесса, предоставит оперативный доступ к неограниченному объему информации, ресурсам и услугам в современном интернет-пространстве, предложит новые возможности образования, совершенствования трудовой и научной деятельности.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Бедрин В.С. К вопросу о психолого-педагогических подходах к определению электронного обучения и его качества. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 264 – 266.
3. Тархов С.В. Медиаобразование. *Media Education*. 2016; № 4: 66 – 80.
4. Красильников И.В. Классификация электронных средств обучения. *Ученые записки*. 2012; № 9 (1): 75 – 78.
5. Гаевская Е.Г. Теоретические аспекты классификации электронных учебных ресурсов. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.* 2013: 203 – 209.
6. Грузова А.А. Технологии электронного обучения в библиотечно-информационном образовании. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры и искусств*. 2015; Т. 205: 131 – 140.
7. Михеева С.А., Свит Е.П. Опыт и перспективы использования электронного обучения в образовательной среде Педагогического университета. *Известия Российского педагогического университета имени А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2014; Выпуск 168: 122 – 127.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-F3. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Bedrin V.S. K voprosu o psihologo-pedagogicheskih podhodah k opredeleniyu `elektronnogo obucheniya i ego kachestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 264 – 266.
3. Tarhov S.V. Mediaobrazovanie. *Media Education*. 2016; № 4: 66 – 80.
4. Krasil'nikov I.V. Klassifikaciya `elektronnyh sredstv obucheniya. *Uchenye zapiski*. 2012; № 9 (1): 75 – 78.
5. Gaevskaya E.G. Teoreticheskie aspekty klassifikacii `elektronnyh uchebnyh resursov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena.* 2013: 203 – 209.
6. Gruzova A.A. Tehnologii `elektronnogo obucheniya v bibliotechno-informacionnom obrazovanii. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv*. 2015; T. 205: 131 – 140.
7. Miheeva S.A., Svit E.P. Opyt i perspektivy ispol'zovaniya `elektronnogo obucheniya v obrazovatel'noj srede Pedagogicheskogo universiteta. *Izvestiya Rossijskogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2014; Vypusk 168: 122 – 127.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-372-374

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

Tsamayeva A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen Institute for Advanced Training of Education Workers (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

Nurmagomedova N.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nanish1980@yandex.ru*

FEATURES OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING LEGAL DISCIPLINES. In the article, the authors reveal features of using information technologies in teaching legal disciplines. The paper studies the use of modern information technologies in the economic, tax and legal activities of the subject. The article describes the contents of practical tasks that had to be performed over time and find an answer to the questions posed using reference and legal systems. The researchers reveal features of using the systems "Consultant plus", "Garant" and "code" in the classroom. The results of experimental work in a group of students studying in the specialty "Law" are presented. Analysis of the test results of both subgroups shows that the introduction of an experimental methodology for teaching students reference and legal systems helped to improve the quality of their knowledge. The authors concluded that the vast majority of students expressed a desire to use reference and legal systems both in their studies and in their future professional activities.

Key words: **information technologies, training, students, reference and legal systems, methods.**

***Ш.И. Булуева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

***А.А. Цамаева,** канд. пед. наук, доц., ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

***Н.Х. Нурмагомедова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail:nanish1980@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье авторами раскрываются особенности использования информационных технологий в обучении правовым дисциплинам. Рассматривается использование современных информационных технологий в экономической, налоговой и юридической деятельности субъекта. Изучаются особенности использования систем «КонсультантПлюс», «Гарант» и «Кодекс» на занятиях. Представлены результаты проведения экспериментальной работы у группы студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция». Анализ результатов тестирования обеих подгрупп свидетельствует о том, что внедрение экспериментальной методики обучения студентов справочно-правовым системам способствовало повышению качества их знаний.

Ключевые слова: **информационные технологии, обучение, студенты, справочно-правовые системы, методики.**

Федеральным государственным образовательным стандартом для студентов-бакалавров по программе «Юриспруденция» предусмотрен целый комплекс правовых дисциплин [1 – 3]. Структура программы включает в себя две части: обязательную и вариативную. Это обеспечивает реализацию различных направлений подготовки юристов, в частности гражданско-правовой, уголовной или административной специализации [2, с. 219 – 223].

Помимо теоретических дисциплин, посвященным основам процессуального и материального права, ведутся и специальные технические дисциплины, например, юридическая техника. Ее суть заключается в применении теоретических норм на практике, правильном документальном оформлении юридических норм, чаще всего используемых в правотворчестве. Одной из таких дисциплин является «Справочно-правовые системы» Основная задача дисциплины – изучение общетеоретических основ построения и функционирования справочно-правовых систем, получение практических навыков и компетенций по использованию информационных комплексов, систем и технологий для решения прикладных задач в профессиональной деятельности. В процессе прохождения учебного плана преподаватель проводит лекции, составляющие основу теоретической подготовки студентов. Он стремится к тому, чтобы они поняли не только саму сущность дисциплины, но и особенности работы в справочных правовых системах. На лекциях излагаются важные понятия теоретической линии курса, дается общая характеристика правовых проблем. Здесь рассматриваются различные научные концепции, осмысливается состояние и перспективы развития справочно-правовых систем, направления автоматизации профессиональной деятельности и поддержки принятия решений. [1, с. 5 – 6].

Преподаватель рассказывает об использовании современных информационных технологий в экономической, налоговой и юридической деятельности субъекта.

Если взять за основу классическую модель обучения по этой дисциплине, то надо отметить, что студенты изучают около пять тем разного уровня сложности, в которых определяется место, роль и основные свойства справочно-правовых систем. На занятиях происходит детальное знакомство с наиболее распространёнными справочно-правовыми системами, такими как «Консультант Плюс», «Гарант» и «Кодекс».

Несмотря на широкие возможности справочно-правовых систем, студенты неохотно ими пользуются как непосредственно в ходе обучения, так и при подготовке научных статей и практических работ. Возникает вопрос: каковы причины того, что студенты больше пользуются интернетом, чем справочно-правовыми системами? Для получения ответа было проведено анкетирование студентов одного столичного вуза. А в дальнейшем намечено проведение экспериментальной работы в целях подтверждения эффективности использования справочно-правовых систем в учебной и профессиональной деятельности будущего юриста.

Анкетирование и последующая экспериментальная работа преследовали решение следующих задач:

1) разработать систему аналитических средств для выявления уровня изученности исследуемой проблемы;

2) обосновать наиболее эффективные методы оценки сформированности профессиональных компетенций юриста;

3) обработать данные, накопленные в ходе эксперимента;

4) сформулировать выводы на основе результатов экспериментальной работы;

5) установить истинность гипотезы, сформулированной в исследовании.

Цель первого этапа состояла в обосновании выбора проблемы научного исследования. Было проведено анкетирование студентов 3 курса для выявления качества усвоения программы дисциплины «Справочно-информационные системы» и понимания задач использования справочно-информационных систем в юридической деятельности. В анкетировании принимали участие студентов 3 курса юридического факультета ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный). Анкетирование проходило в закрытой форме (выбор одного ответа из нескольких предложенных утверждений). При составлении анкеты и подведении ее итогов не учитывалось деление студентов на профили (дисциплина «Справочно-правовые системы» является обязательной).

Вопросы анкеты были посвящены теоретическим аспектам дисциплины и особенностям использования справочно-правовых систем в юридической практике.

Результаты проведенного опроса студентов были следующими.

- Подавляющее большинство респондентов (89%) осведомлены о функциональных характеристиках и преимуществах справочно-правовой системы.
- Половина опрошенных (53%) не использует справочно-правовые системы в учебной деятельности, 35% респондентов заявили, что пользуются ими 2 – 3 раза в неделю по мере необходимости, 12% респондентов применяют их постоянно.
- 95% студентов, принимавших участие в анкетировании, заявили, что вообще не используют справочно-правовые системы, а в качестве альтернативы поиска правовой информации используют интернет.
- Большинство респондентов (78%) указывает на низкое качество знаний по дисциплине «Справочно-информационные системы», вследствие чего у них падает интерес к использованию справочно-правовой системы.
- Чуть менее половины опрошенных (47%) считают, что при изучении учебной дисциплины им не хватает практико-ориентированных заданий, 35% студентов указывают на то, что программа дисциплины и методика обучения должны быть изменены. Равное число респондентов считают, что дисциплина неактуальна, и низко оценивают уровень компетентности преподавателя (8% и 8% соответственно).

Итоги анкетирования показывают, что подавляющее большинство студентов не используют справочно-правовые системы в учебной деятельности. Результаты опроса нацелили на создание экспериментальной методики обучения дисциплины «Справочно-информационные системы». На первом этапе экспериментальной работы была установлена необходимость разработки новой методики обучения дисциплины «Справочно-правовые системы» и внедрения ее в учебный процесс. На втором этапе был подготовлен авторский курс, содержание которого включало множество практических заданий на применение справочно-информационных систем в юридической деятельности. Апробация новой методики проходила следующим образом. Была взята учебная группа, состоящая из 24 студентов. Она разделена на подгруппы. Первая подгруппа обучалась в течение 48 академических часов по классической программе. Вторая подгруппа занималась по экспериментальной программе, на которую было отведено такое же количество часов. По окончании курса студенты прошли итоговое тестирова-

ние, содержание которого включало: а) теоретические основы курса, б) практические задания, в) составление гражданско-правового договора определенного вида. При разработке курса учитывались следующие дидактические принципы: модульность, интегративность, гибкость и компетентно-практический подход к обучению. Уделено особое внимание практико-ориентированному подходу, согласно которому результатом усвоения учебного материала является успешное применение полученных знаний в профессиональной деятельности. В ходе изучения теоретической части курса студентам предлагался интерактивные задания и презентационные материалы, содержащие аналитическую информацию. Главной особенностью курса было то, что наряду с теорией предлагалась система практико-ориентированных заданий. Студенты учились новым приемам поиска информации по заданным параметрам. В ходе прохождения курса активно использовались кейсы. Студентам предлагались практические задания по пройденным темам, которые надо было выполнить за определенное время и найти ответ на поставленные вопросы, используя справочно-правовые системы. Применялись видеолекции, чат-дискуссии, интерактивные игры, такие как «Своя игра», электронные квесты по материалам справочно-правовой системы, тесты с использованием приложений Kahoot и Plickers. Обучение проходило с использованием дистанционных платформ Joomla или Moodle.

Экспериментальная методика обучения предусматривала активное использование справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Темы излагались таким образом, что после прохождения теоретического материала следовало их закрепление на практике. Содержание курса включало следующие темы.

1. Как искать информацию в системе КонсультантПлюс [3].
2. Как сохранить результаты своей работы.
3. Как проанализировать документ и не упустить важное.
4. Специальные возможности системы для юристов.
5. Интернет-ресурсы КонсультантПлюс для учебы и научной деятельности.

Рассмотрим структуру учебного занятия по теме «Как искать информацию в системе КонсультантПлюс». Юристу приходится решать разные профессиональные задачи: анализировать законы, изучать судебную практику, составлять договоры, отслеживать изменения в законодательстве и т.п. Чтобы быстро найти нужную информацию в системе КонсультантПлюс, надо настроить программу под личные профессиональные задачи. Для этого нужно выбрать свой профиль в списке профилей на стартовой странице. Свой профиль – это стартовая страница и результаты поиска, соответствующие профессиональным потребностям юриста. Особый интерес для юриста представляют лента новостей и важные напоминания, размещенные на стартовой странице.

Цели изучения описываемой темы: сформировать у студента понимание функций и возможностей профилей системы; освоить методы создания подборки документов по различным правовым ситуациям; научить быстро находить справочную информацию, нужную в работе юриста.

Структура занятия состояла из следующих компонентов: настройка системы для юриста, нахождение ответа на практический вопрос, создание подборки документов по определённой теме, поиск справочной информации и самостоятельная работа.

Цель занятия по теме «Как сохранить результаты своей работы»: обучить студентов различным способам сохранения полученной информации. Основные навыки, которые должны были приобрести обучающиеся: знать способы сохранения полученной информации; уметь выбирать наиболее удобный инструмент для ее сохранения.

Третья тема: «Как проанализировать документ и не упустить важное».

Цели ее изучения: дать представление о возможностях системы для анализа документа, научить пользоваться функциями программы для решения различных юридических задач. Сведения и навыки, которые должны были получить обучающиеся в результате изучения темы, заключались в следующем:

- знать особенности представления текста документа в системе КонсультантПлюс,
- получить дополнительную информацию к документу или его фрагментам;
- усвоить назначение умных ссылок;
- уметь находить нужную редакцию документа;
- уметь сравнивать различные редакции документа;
- знать, как обратиться к обзору изменений документа;
- уметь организовать автоматическую проверку изменений в нужных документах.

После того как искомый документ найден, начинается его изучение. Разработчики КонсультантПлюс провели большую работу, чтобы помочь пользователю не только оперативно найти документ, но и легко ориентироваться в тексте, получать информацию об особенностях его применения, разъяснения к фрагментам. Очередная тема курса – «Специальные возможности системы для юристов». Цели ее изучения заключаются в том, чтобы научиться использовать в работе фирменные материалы КонсультантПлюс; знать особенности поиска и анализа документов специализированных информационных банков; научиться применять инструменты программы по поиску и анализу судебной практики; знать назначение и возможности «Конструктора договоров».

Сведения и навыки, которые должны были получить обучающиеся: понимать назначение и уметь использовать фирменные материалы КонсультантПлюс; знать общую характеристику специализированных информационных банков, состав информации, особенности представления документов; понимать особенности поиска и использования информации в специализированных информационных банках; проверять с помощью «Конструктора договоров» договоры контрагентов на предмет рисков и соответствия законодательству. Структура занятия состояла из фирменных аналитических материалов КонсультантПлюс, возможностей системы по поиску и анализу судебной практики, разделов системы КонсультантПлюс для юристов, конструктора для составления и анализа договоров, самостоятельной работы. Во время занятия надо было открыть систему КонсультантПлюс и выполнить в ней указанные преподавателем действия. В ходе проведения занятия желательно транслировать изображение с экрана монитора преподавателя на большой экран через проектор [4].

По сравнению с традиционными формами и методами контроля компьютерное тестирование имеет ряд преимуществ. Содержание материалов итогового тестирования были одинаковыми для обеих подгрупп. Тестовые задания состояли из трех частей. Время проведения тестирования – 2 академических часа. При оценке итогового тестирования использовались следующие критерии: корректность и полнота ответа на теоретические вопросы, количество потраченного времени на подготовку ответа, аргументация решения и использование ссылок на нормативно-правовые акты, рассмотрение изучаемого вопроса с точки зрения разных областей права. С целью наглядного представления результатов и анализа итогов было проведено сравнение тестирования в обеих подгруппах. При выполнении первой части итогового тестирования студенты обеих подгрупп в подавляющим большинстве справились с заданием на «хорошо» и «отлично», так как многие вопросы содержали общеправовые темы, которые студенты уже изучали. В задании надо было всего лишь преобразовать информацию с помощью справочно-правовой системы. При выполнении второго практического задания студенты I подгруппы справились с ним хуже (средний балл составил 3,4), чем студенты II подгруппы, которые обучались по экспериментальной методике (средний балл – 4,6). Результаты третьего задания показали, что все студенты I подгруппы не смогли его выполнить (средний балл – 2), в то время как студенты II подгруппы выполнили задание полностью (средний балл – 4,2).

Анализ результатов тестирования обеих подгрупп свидетельствует, что подгруппа, осваивавшая дисциплины с помощью экспериментальной методики, справилась с итоговым тестированием значительно лучше. Это означает, что внедрение экспериментальной методики в обучение студентов справочно-правовым системам способствовало повышению качества их знаний. Последующий за тестированием опрос показал, что подавляющее большинство студентов выразило желание пользоваться справочно-правовыми системами, как в обучении, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Брянцева О.В. Особенности преподавания СПС «КонсультантПлюс» студентам международной правовой специализации. *КонсультантПлюс*: материалы ежегодного круглого стола для преподавателей вузов (2009 – 2010 гг.). Саратов, 2011: 5 – 6.
2. Брянцева О.В. Применение информационных технологий для обучения математическим методам обработки информации. *Вестник Саратовской государственной юридической академии*. 2013; № 2 (91): 219 – 223.
3. Кириченко О.В. Роль справочных правовых систем в изучении юридических наук и профессиональной деятельности будущего специалиста юриста. *Наука. Мысль*. 2014; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol- spravochnyh-pravovyh-sistem-v-izuchenii-yuridicheskih-nauk-i-professionalnoy

References

1. Bryanceva O.V. Osobennosti prepodavaniya SPS «Konsul'tantPlyus» studentam mezhdunarodnoj pravovoj specializacii. *Konsul'tantPlyus*: materialy ezhegodnogo kruglogo stola dlya prepodavatelej vuzov (2009 – 2010 gg.). Saratov, 2011: 5 – 6.
2. Bryanceva O.V. Primenenie informacionnyh tehnologij dlya obucheniya matematicheskim metodam obrabotki informacii. *Vestnik Saratovskoj gosudarstvennoj yuridicheskoj akademii*. 2013; № 2 (91): 219 – 223.
3. Kirichenko O.V. Rol' spravochnyh pravovyh sistem v izuchenii yuridicheskih nauk i professional'noj deyatel'nosti buduschego specialista yurista. *Nauka. Mysl'*. 2014; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol- spravochnyh-pravovyh-sistem-v-izuchenii-yuridicheskih-nauk-i-professionalnoy

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-375-376

Gadaborsheva Z.I., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*
Bulaeva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*
Bekova M.R., *senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*

FEATURES OF STRESS TOLERANCE IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS. In the article, the authors examine the stress resistance of schoolchildren and students in the learning process. The transition from high school to high school, as well as the admission of young people to an educational institution and further study at the university contribute to creating a tense situation. The authors focuse on the ongoing change in lifestyle, change in the training system, forms of control, where graduates need to adapt to new conditions in a short time. The educational process at the institute becomes a stressful situation for many students. In this regard, the study of methods for accumulating students' personal potential for stress resistance and means of developing social stability in the educational process is of particular importance today. Stress is a natural and necessary non-specific reaction of the body, provides the prerequisites for optimal physiological and mental adaptation. Intensity, duration and recurrence of stressors can exceed the natural capabilities of the body, resulting in a failure of adaptation, leading to severe, up to death, consequences.

Key words: **stress, schoolboy, student, learning process, stress tolerance.**

З.И. Гадаборшева, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
Ш.И. Булуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
М.Р. Бекова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: bekovama@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье автор рассматривает стрессоустойчивость у школьников и студентов в процессе обучения. Переход от средней школы к старшей, а также прием молодежи в учебное заведение и дальнейшее обучение в университете способствуют созданию напряженной ситуации. Авторы делают акцент на происходящей смене образа жизни, системы обучения, форм контроля, где выпускникам необходимо в короткие сроки адаптироваться к новым условиям. Учебный процесс в институте для многих студентов становится стрессовой ситуацией. В связи с этим изучение методов накопления учащимися личного потенциала стрессоустойчивости и средств развития социальной устойчивости в образовательном процессе приобретает сегодня особое значение.

Ключевые слова: **стресс, школьник, студент, процесс обучения, стрессоустойчивость.**

В настоящее время условия жизни современного человека часто называют экстремальными и способствующими развитию стресса. Это приводит к общему снижению безопасности человека. Во времена экономических и других кризисов жизнеспособность или устойчивость отдельного человека становится важной. Стресс снижает эффективность и качество исполнения обязанностей лицами, занимающимися профессиональной или образовательной деятельностью. Таким образом, переход от средней школы к старшей, а также прием молодежи в учебное заведение и дальнейшее обучение в университете способствуют созданию напряженной ситуации. Происходит смена образа жизни, системы обучения, формы контроля. Выпускникам необходимо в короткие сроки адаптироваться к новым условиям. Благополучие ученических адаптаций можно определить по качеству первой сессии. Учебный процесс в институте для многих студентов становится стрессовой ситуацией [1 – 10].

Этому способствуют ежедневные стрессы из-за нехватки времени при попытке справиться с проблемами в обучении, такими как подготовка к экзаменам и занятиям дома. Кроме того, процесс обучения в вузе за 4 года становится стрессовой ситуацией для многих студентов. Этому также способствует стресс из-за нехватки времени на работу, личную жизнь и в решении повседневных проблем. Стресс, испытываемый студентами и школьниками, влияет на успехи в учебе, поведение, устойчивость и т.д. Поэтому проблема заключается в том, что учащиеся испытывают заметный эффект стресса, который угрожает их психологическому здоровью, жизненной силе, стрессоустойчивости, способствует демотивации обучения, снижает уровень самореализации и академических результатов в учебной деятельности.

Школьники, в свою очередь, имеют более узкий спектр стрессоров, они по-прежнему не осознают ответственности, поскольку школьники не так озабочены успеваемостью, не думают о повседневных проблемах, живя с родителями.

Первоначально феномен стресса понимался как крайне негативное явление, однако в процессе поиска проблемы ошибка этого подхода становилась все более очевидной. В целом в современных исследованиях стресс понимается следующим образом: это любой стимул достаточной силы, как отрицательный, так и положительный, вызывающий психическое напряжение и нервное возбуждение.

Стресс – это неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. Именно такое определение дал открытому им явлению доктор медицины и химии Ганс Селье [12].

«Стрессонеустойчивых» индивидов характеризует, прежде всего, наибольшая «ригидность» по отношению к стрессорам. Это объясняется отсутствием гибкости в установках, понятиях; лёгкости в адаптации поведения в соответствии с условиями. При воздействии неблагоприятных факторов они обнаруживают крайне завышенную эмоциональность, возбудимость, значительную неуравновешенность. Им не свойственно быстрое принятие адекватных и конструктивных решений в условии воздействия стрессора [5].

«Стрессотренируемые» индивиды способны в большей мере адаптироваться к изменяющимся условиям. Однако для такой адаптации характерна замедленность и постепенность. В случае же скорых и глобальных перемен такие индивиды проявляют склонность к развитию депрессии и повышенной агрессивности. Однако при многократном воздействии сходных стрессоров у них проявляется своеобразное «привыкание». Их реакции становятся более адекватными, поведение рассудительным, деятельность продуктивной. Упоминается, что эмоционально зрелые и опытные представители этой группы способны быть лидерами в экстремальных ситуациях.

«Стрессотормозных» индивидов отличает крайняя жёсткость их взглядов, принципов, установок. Однако им свойственна возможность быстро и кардинально изменить ту или иную сферу своей жизни под влиянием действительно значимых факторов. В случае неожиданной экстремальной ситуации они хорошие лидеры. Когда же стрессоры следуют со значительной частотой и, главное, длительностью, они постепенно теряют присутствие духа. Особенно заметно у представителей этой группы в такой ситуации значительное усиление эмоциональной лабильности.

«Стрессоустойчивые» индивиды показывают наилучшую приспособляемость к изменяющимся условиям, вне зависимости от характера этих условий, их длительности и интенсивности оказываемого стрессового воздействия [5].

Значительным недостатком представителей этой группы можно считать их крайне негативное отношение к стабильности жизненных факторов (в силу свойственной им подвижности психических процессов). Нередко сами стрессоустойчивые индивиды провоцируют возникновение перемен, «острых» ситуаций, конфликтов. Также характерно для них уклонение от результатов вызванных ими ситуаций, а также часто проявляется неспособность брать на себя ответственность за неблагоприятный исход спровоцированных ими событий [11].

В силу подвижности психических процессов такие люди, как правило, являются представителями «опасных» профессий. Такая деятельность приносит им эмоциональное удовлетворение более любой другой [3, с. 20 – 26].

И всё же принципиально важно помнить о некоторой поверхностности таких людей, склонности к импульсивным, необдуманным поступкам и частой неспособности к принятию ответственности. Особенное значение это принимает в случае выбора ими профессии, которая может принести непоправимый вред не только им самим, но и окружающим [9].

Стресс, являющийся естественной и необходимой неспецифической реакцией организма, обеспечивает предпосылки к оптимальной физиологической и психической адаптации. Интенсивность, длительность и повторяемость стрессоров может превысить естественные возможности организма, в результате чего развивается срыв адаптации, ведущий к тяжёлым, вплоть до гибели, последстви-

ям. Уровень стрессоров, которые без вреда для себя может вынести индивид, определяется рядом факторов как врождённых, так и приобретённых (функциональное состояние организма).

Также путём целенаправленного самосовершенствования индивид способен развить в себе значительную устойчивость к стрессорам: физическим, эмоциональным и психологическим [1, с. 17 – 19].

В.П. Зинченко понимает стресс как «состояние психического стресса, возникающее у человека в процессе деятельности в самых сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и особых обстоятельствах» [2].

Процесс формирования личности в юношестве обусловлен необходимостью в решении задач социального и личностного самоопределения на данном этапе. В исследовании В.И. Дунай, В.Н. Сидоренко, Н.Г. Аринчиной, О.И. Августинович приводятся экспериментальные данные комплексных оценок проявлений экзаменационного стресса у студентов (оценке подвергались когнитивные, поведенческие признаки стресса, его эмоциональные и физиологические симптомы) [6, с. 44 – 47].

В процессе экспериментальной работы авторы установили, что наибольший «вес» имеют эмоциональные и когнитивные проявления стресса при достаточно выраженной симптоматике физиологических реакций. При этом результаты, полученные авторами, свидетельствуют о существовании устойчивых, часто встречающихся симптомов и показателей стресса.

Подростковый период – это этап существенных физических изменений в организме учащегося. Период полового созревания нарушает гормональный фон, который потрясает его психику. Противоречие создается между ним и идеалом.

Проблемы возникают из-за собственной неловкости и отсутствия какого-либо статуса для его общества. Некоторые дети, будучи подростками, начинают экспериментировать с алкоголем, курением и т.д.

Ребенок, который следует моральным семейным правилам, может испытывать давление со стороны сверстников, которые могут спровоцировать и обвинить его в том, что он «не крутой», «ботаник». Растущий ребенок не только сохраняет свой статус среди сверстников, но и пытается самостоятельно зарекомендовать себя в семье. Его поведение часто приводит к недовольству родителей, они пытаются контролировать ребенка и стараются его защитить. Родители не хотят понимать, что их дети уже не маленькие, это приводит к семейным спорам и недопониманию. У подростка возникает чувство разочарования.

Как правило, в подростковом возрасте мальчики сталкиваются с первым романтическим увлечением. Стресс может вызвать страх отказа, конкуренции, первых ссор, ревности, разлуки.

Подросток учится строить новые отношения со сверстниками, дружба детей переходит в новые фазы с опытом более серьезных конфликтов.

Войдя во взрослый мир со всем этим, ребенок не может сразу справиться. Очень важно вовремя признать, что он в стрессе. Это можно понять по изменениям в его поведении. В большинстве случаев это повышенный уровень раздражительности и неадекватная реакция на незначительные трудности, снижение активности и, как следствие, уменьшение количества выполненных заданий, частое желание спорить, уныние, жалость к себе, учащенное сердцебиение, сыпь, потливость, расстройство желудка и т.д.

Подростку легче переносить учебу в школе без особых усилий получать хорошие оценки. Соперничество в школе может показаться настолько пугающим, что у него начинаются спазмы в животе и головные боли даже при виде школы.

Характеристикой в подростковом возрасте можно назвать сосредоточенность на себе, своих проблемах. Это выражается в том, что внимание окружающих очень важно для развивающейся личности. Безразличное отношение коллег и родителей к достижениям и успехам тяжело переносится, они стремятся к пониманию, одобрению, восхищению. У них очень острая потребность в друзьях.

Подростки в основном должны общаться с друзьями, любить и понимать семью, близких людей, привлекая внимание окружающего общества к себе в самосознании. Основными чертами подростков можно считать эгоцентризм, стремление к независимости, самостоятельность, отношения с противоположным полом.

Подросток не видит себя вне общения со сверстниками и друзьями. Дружба для него очень важна: она дает возможность измерить физические и духовные силы со своими сверстниками, проанализировать себя и других, почувствовать свою индивидуальность. Как в зеркале, он смотрит на оценку людей, важных для него, и корректирует свои представления о себе. По этой причине оценка и дружеская эмоциональная поддержка родителей и учителей имеют для него первостепенное значение.

Важнейшим этапом в формировании личности и будущей профессии, в социализации личности является этап студенчества. В качестве основополагающего фактора построения образовательного процесса университета является изменение личности студента, выступающего субъектом будущей профессиональной деятельности. Данное обстоятельство указывает на особую важность решения проблемы преодоления стресса студентами университета, поскольку это влияет на их личностное и профессиональное развитие [10].

И.С. Кон отметил, что «возрастные категории во многих, если не во всех языках, изначально обозначаются не столько хронологически, сколько социальным статусом, социальным статусом» [8].

В то же время юношеский возраст не может дать человеку ничего с точки зрения развития способности к размышлениям и духовности. По истечении этого времени взрослый человек может оставаться в психологическом статусе подростка.

Новообразования подросткового возраста охватывают когнитивные, эмоциональные, мотивационные и произвольные области психики. Они также проявляются в структуре личности: в интересах, потребностях, наклонностях, в характере.

В связи с этим изучение методов накопления учащимися личного потенциала стрессоустойчивости и средств развития социальной устойчивости в образовательном процессе приобретает сегодня особое значение.

Библиографический список

1. Абасзаде С.А. Взаимосвязь между методами преодоления стрессов и формирования личностных особенностей учащихся. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2012; № (18): 17 – 19.
2. *Большой психологический словарь*. Москва, 2003.
3. Браун Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой. *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова*. 2007; Т. 13, Выпуск 3: 20 – 26.
4. Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе. *Научные ведомости*. Серия: Естественные науки. 2011; Выпуск 17, № 21 (116): 46 – 51.
5. Гринберг Дж. *Управление стрессом*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
6. Дунай В.И., Сидоренко В.Н., Аринчина Н.Г., Августинович О.И. Особенности проявления стресса у студентов с учетом условий их проживания. *Военная медицина*: научно-практический рецензируемый журнал. Белорусский государственный медицинский университет. 2012; № 2: 44 – 47.
7. Коган Б.М. *Стресс и адаптация*. Москва, 2009.
8. Кон И.С. *Психология ранней юности*. Москва; 1989.
9. Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. *Психология стресса и эмоционального выгорания*: учебное пособие для студентов факультета психологии. Куйбышев, 2012.
10. Розова В.А. Психофизиологическая адаптация студентов первого курса к обучению в вузе. *Концепт*. 2017; Выпуск № S3 62: 1 – 4.

References

1. Abaszade S.A. Vzaimosvyaz' mezhdu metodami preodoleniya stressov i formirovaniya lichnostnyh osobennostej uchaschihsya. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2012; № (18): 17 – 19.
2. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2003.
3. Braun T.P. Adaptaciya studentov k usloviyam obucheniya v vuze kak faktor aktivnogo vzaimodejstviya lichnosti s obrazovatel'noj sredoj. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova*. 2007; T. 13, Vypusk 3: 20 – 26.
4. Buslovskaya L.K., Ryzhkova Yu.P. Adaptacionnye reakcii u studentov pri `ekzamenacionnom stresse. *Nauchnye vedomosti*. Seriya: Estestvennye nauki. 2011; Vypusk 17, № 21 (116): 46 – 51.
5. Grinberg Dzh. *Upravlenie stressom*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
6. Dunaj V.I., Sidorenko V.N., Arinchina N.G., Avgustinovich O.I. Osobennosti proyavleniya stressa u studentov s uchetom uslovij ih prozhivaniya. *Voennaya medicina*: nauchno-prakticheskij recenziruemyj zhurnal. Belorusskij gosudarstvennyj medicinskij universitet. 2012; № 2: 44 – 47.
7. Kogan B.M. *Stress i adaptaciya*. Moskva, 2009.
8. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti*. Moskva; 1989.
9. Kuznecova E.V., Petrovskaya V.G., Ryazanceva S.A. *Psihologiya stressa i `emocional'nogo vygoraniya*: uchebnoe posobie dlya studentov fakul'teta psihologii. Kujbyshev, 2012.
10. Rozova V.A. Psihofiziologicheskaya adaptaciya studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze. *Koncept*. 2017; Vypusk № S3 62: 1 – 4.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-377-378

Gamidov L.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: gls2209@yandex.ru*
Bataeva M.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Higher and Applied Mathematics, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: 19madina73@mail.ru*
Ziaudinova O.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rika01-01@yandex.ru*

USE OF CASE-TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES. The article analyzes features of training qualified specialists in the field of information technology. The authors reveal features of professional training in the field of information technology, describe a competence realized in the study of relevant disciplines in accordance with the Federal Standard. The possibility and necessity to apply training methods that take into account the specifics of professional training of information specialists, which distinguishes it from mass or low-tech professions and relates the group of information profile professions to the field of intellectual labor is revealed: the possibilities of using common case tools for use in the educational process of training in database design are considered. Case-technologies and platforms for designing information systems allow you to plan the development of students, implement advanced pedagogical technologies, apply cumulative assessment systems, plan project activities of students taking into account the individual educational needs of students and in the course of interaction with the teacher and the group.

Key words: **case-technologies, student, learning process, teaching methods.**

Л.Ш. Гамидов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: gls2209@yandex.ru*
М.Т. Батаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: 19madina73@mail.ru*
О.М. Зияудинова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rika01-01@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CASE-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье проанализированы особенности подготовки квалифицированных специалистов в области информационных технологий. Авторами выявлены особенности подготовки профессиональных кадров в сфере информационных технологий, приведены компетенции, реализуемые при изучении профильных дисциплин в соответствии с ФГОС ВО. Выявлена возможность и необходимость применять методики обучения, учитывающие ту специфику профессиональной подготовки специалистов информационного профиля, которая отличает ее от массовых или низкотехнологичных профессий и относит группу профессий информационного профиля к сфере интеллектуального труда. Рассмотрены возможности использования распространенных CASE-средств для использования в учебном процессе обучения проектированию баз данных.

Ключевые слова: **CASE-технологии, студент, процесс обучения, методики обучения.**

Ключевой стратегической целью, сформулированной в майском указе Президента РФ в 2018 году «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года», является дальнейшая цифровая трансформация общества и экономики, которая должна способствовать технологическому прорыву в области использования информации, выработке механизмов для быстрого внедрения новых технологий во все ключевые конкурентоспособные области производства.

Конкурентоспособность той или иной страны в мировом сообществе, развитие экономики, науки, образования и культуры, качество жизни ее населения и национальная безопасность в условиях формирования глобального информационного общества напрямую зависит от эффективности использования информации и информационных технологий, непрерывно продуцирующих быстро растущие информационные ресурсы, напрямую способствующие бурному росту информатизации образования. Весомый вклад в развитие программ информатизации образования внесли такие авторы, как С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславская, И.Н. Семенова, И.В. Роберт и многие другие [1 – 6].

Безусловно, что столь грандиозные цели не могут быть достигнуты без наличия системы профессионального образования, в достаточной степени предоставляющей специалистам возможности овладения новыми знаниями, технологиями обработки информации и элементами новой информационной культуры по созданию, применению и использованию информационных ресурсов. Свое место в этой системе занимают технические колледжи, ведущие подготовку по широкому спектру специальностей информационного направления в соответствии с потребностями рынка труда и перспективами развития экономики. Следует отметить тот факт, что приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации сформирован список 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, которые требуют среднего профессионального образования.

В настоящее время в России наблюдается интенсивное развитие информационных технологий, что обусловлено переходом к цифровой экономике. Ежегодный прирост рынка информационных технологий составляет свыше 12%, существенно опережая другие отрасли народного хозяйства. В связи с этим объективно возрастает роль колледжей в подготовке современного профессионального конкурентоспособного специалиста, который владеет всеми необходимыми навыками, знаниями, умениями и компетенциями для включения в существующую производственную среду. По совокупности таких факторов, как сложность профессии, необходимость освоения глубоких и специализированных знаний по предметам математического и естественнонаучного циклов, требование к личным качествам – способностям, наличие факторов внутренней мотивации и др., профессии и специальности информационного профиля относят к группе высокотехнологичных профессий и специальностей. Непрерывное усложнение и совершенствование технологий обработки данных, взрывной характер роста их объема, проникновение буквально во все стороны не только производства, но и повседневной жизни людей, появление понятий «большие данные», «интернет вещей» и др. предъявляют высокие квалификационные требования и к преподавателям, и к студентам, требуют перестройки учебного процесса с акцентом на вовлечение студентов в проектно-исследовательскую деятельность. Успешное завершение таких программ ведет к получению пользующихся спросом на рынке труда профессиональных квалификаций, признанных соответствующими национальными властями и/или рынком труда как профессионально ориентированные.

В условиях взрывного, и даже революционного развития новых технологий, быстро устаревает образовательный контент традиционных форматов (книг, статей и др.). Особенно это заметно на примере дисциплин информационного профиля – большинство учебных пособий безнадежно устаревают к моменту своего появления на свет. Использование ЭОР позволяет преподавателю самостоятельно создавать, в любое время актуализировать образовательный контент на основе собственного взгляда на содержание и методику преподавания дисциплины и в процессе совместной деятельности с обучающимися над темами курса, заимствовать и делиться материалами с коллегами других учебных заведений через социальные сети и профессиональные сообщества, использовать богатые информационные ресурсы Интернета.

Использование ЭОР в обучении может потребовать применения новых перспективных технологий обучения, к числу которых, по мнению многих исследователей, следует отнести технологию «перевернутый класс». При этой модели обучения основное внимание уделяется самостоятельному усвоению обучающимися теоретического материала, овладению умениями и навыками решения практических задач. Так, оставшееся время обучающиеся под наблюдением преподавателя решают практические задачи и выполняют исследовательские задания, практические или лабораторные работы.

Переход к модели «перевернутого класса» изменяет роли и взаимоотношения преподавателя и обучающегося, меняя схему обучения с иерархической, в которой преподаватель – доминант, а ученик – подчиненный, на горизонтальную, в которой преподаватель и ученик – партнеры.

Помимо собственно ЭОР в обучении, преподаватель и обучающиеся должны располагать и соответствующими инструментами организации учебного процесса для предоставления каждому из участников возможности совместной

образовательной деятельности и использования общего и индивидуального образовательного пространства.

Такими возможностями обладает LMS-хранилище образовательного контента, доступ к которому благодаря использованию современных интернет-технологий можно получить из любой точки мира.

К числу наиболее популярных и широко используемых бесплатных LMS можно отнести Moodle и Google Classroom.

Система Moodle используется с 2001 года, и ее применение достаточно хорошо известно, апробировано на практике и описано в литературе. Для организации образовательного пространства Moodle устанавливается на собственном или арендованном веб-сервере образовательной организации и для конечного пользователя выглядит как сайт. Администратором сайта (Moodle) организуется вход пользователей в систему и назначаются права доступа к контенту. Для развертывания на сервере и администрирования LMS Moodle требуются профессиональные знания установки Apache, MySQL, PHP.

Если по каким-либо причинам образовательная организация не располагает возможностями установки Moodle, то можно рассмотреть альтернативные решения LMS, в том числе и бесплатные, построенные на современных облачных платформах. Обзор бесплатных систем LMS для организации электронного обучения можно легко найти в сети Интернет.

В данной работе изложена практика использования современной облачной платформы LMS Google Classroom и ее сервисов для организации образовательного процесса обучения использованию CASE-технологий для обучения проектированию баз данных.

Перечислим несколько аргументов в пользу выбора платформы LMS Google Classroom:

1. Google Classroom является частью G Suite for Education – широкого спектра бесплатных приложений Google, созданных специально для образовательных учреждений. Получить доступ к G Suite for Education могут общеобразовательные школы, учреждения среднего и высшего образования и организации, занимающиеся обучением, после положительного решения Google по заявке, которую необходимо подать на использование G Suite for Education. Заявка удовлетворяется, если образовательное учреждение или организация имеет некоммерческий статус, официально зарегистрирована, прошла аккредитацию и предоставляет сертификаты о начальном, среднем или высшем образовании, которые одобрены на национальном или международном уровне.

2. Пакет G Suite for Education предоставляется бесплатно вместе с аккаунтами пользователей G Suite for Education. Условия использования G Suite for Education учебными заведениями изложены на сайте https://support.google.com/a#topic=4388346.

3. Для одного аккаунта G Suite for Education доступно 10 000 пользовательских лицензий. Удалять неактивных пользователей необязательно.

4. Каждому пользователю аккаунта G Suite for Education выделяется неограниченное пространство для хранения данных на диске в Gmail и Google.

5. Если преподаватель планирует использовать в своей деятельности Google Classroom без регистрации своей образовательной организации в G Suite for Education, то после регистрации своего Google-аккаунта он может получить неограниченный по времени доступ ко всем базовым возможностям Google Classroom.

Один и тот же контент может использоваться в любом количестве учебных курсов. Classroom содержит инструменты для создания форм с целью проведения опросов и тестирования.

Classroom – это шаблон задания, создаваемый преподавателем и затем автоматически представляемый в доступ всем студентам курса.

Таким образом, можно констатировать, что платформа LMS Google Classroom и ее сервисы могут эффективно использоваться для организации образовательного процесса обучения, включающего планирование развития личности студента, внедрение передовых педагогических технологий, применение накопительной системы оценивания (портфель достижений ученика – портфолио), использование проектной деятельности, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей студента в ходе взаимодействия с преподавателем и группых занятий.

CASE-средства предоставляют преподавателям и обучающимся такие графически ориентированные инструменты, которые можно использовать для развития творческих возможностей обучающихся, не отвлекая их на решение второстепенных вопросов. При обучении с использованием CASE-технологий наибольшее внимание уделяется анализу и проектированию базы данных на концептуальном и логическом уровнях, что позволяет добиться следующих результатов для обучающихся:

- развитие способностей к абстрактному мышлению;
- самостоятельное освоение и закрепление предметных знаний, обретение профессиональных компетенций;
- овладение навыками поиска проектных решений и обнаружение в них ошибок;
- развитие умений оперировать своими знаниями, выстраивая логические схемы решения проблем, увязывать теорию с практикой.

Использование CASE-средств для проектирования баз данных в целях обучения позволяет студентам и преподавателям расширять свое понимание принципов построения баз данных, того, как на практике применять современные методы проектирования и разработки для выявления, анализа, представления и выработки требований к информации через модель данных [7].

Внедрение CASE-средств в процесс обучения проектированию баз данных должно быть направлено на достижение основной педагогической цели, а именно – на повышение теоретических знаний и умений обучающихся, развитие их профессиональных компетенций и выработку устойчивых практических навыков и умений [7, с. 112 – 122].

Применение CASE-средств в учебном процессе возможно при выполнении следующих условий: лицензия – бессрочная и неограниченная; ориентированы на профессиональное использование; интуитивно понятный и неперегруженный деталями интерфейс, визуальный редактор для построения диаграмм; возможности построения концептуальной, логической, реляционной моделей данных в стандартизированных нотациях (Баркера, Бахмана и др.), наличие прямого и обратного инжиниринга, генерация кода [7].

Таким образом, за счет применения сравнительно простых графических средств построения и представления моделей баз данных будет достигнут более глубокий уровень освоения основных теоретических знаний и умений обучающихся по проектированию баз данных. CASE-технологии и платформы проектирования информационных систем позволяют планировать развитие личности студентов, внедрять передовые педагогические технологии, применять накопительную системы оценивания (портфель достижений ученика – портфолио), планировать проектную деятельность обучающихся с учетом индивидуальных образовательных потребностей студентов и в ходе взаимодействия с преподавателем и группой.

Библиографический список

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. *Информатизация образования. Фундаментальные основы:* учебник для студентов педвузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. Томск, 2008.
2. Гриншкун В.В., Заславская О.Ю. История и перспективы развития программ информатизации образования. *Вестник МГПУ*. 2011; № 21: 5 – 13.
3. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А. *Особенности реализации педагогических программ среднего профессионального образования*. Москва, 2018.
4. Заславская О.Ю. Новые возможности информатизации образования – «ИНТЕРНЕТ ВЕЩЕЙ». *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2017; Т. 14, № 2: 140 – 147.
5. *Индикаторы цифровой экономики: 2019*: статистический сборник. Москва, 2019.
6. *Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России*. Под редакцией Ф.Ф. Дудырева, О.А. Романовой, А.И. Шабалина. Москва, 2019.
7. Мышенков К.С. Методика обоснования выбора CASE-средств для анализа и проектирования систем управления предприятиями. *Инновации*. 2013; № 10 (180): 112 – 122.

References

1. Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V. *Informatizaciya obrazovaniya. Fundamental'nye osnovy:* uchebnik dlya studentov pedvuzov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov. Tomsk, 2008.
2. Grinshkun V.V., Zaslavskaya O.Yu. Istoriya i perspektivy razvitiya programm informatizacii obrazovaniya. *Vestnik MGPU*. 2011; № 21: 5 – 13.
3. Dudyrev F.F., Romanova O.A. *Osobennosti realizacii pedagogicheskih programm srednego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2018.
4. Zaslavskaya O.Yu. Novye vozmozhnosti informatizacii obrazovaniya – «INTERNET VESchEJ». *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2017; T. 14, № 2: 140 – 147.
5. *Indikatory cifrovoj `ekonomiki: 2019*: statisticheskij sbornik. Moskva, 2019.
6. *Molodye professionaly dlya novoj `ekonomiki: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii*. Pod redakciej F.F. Dudyreva, O.A. Romanovoj, A.I. Shabalina. Moskva, 2019.
7. Myshenkov K.S. Metodika obosnovaniya vybora CASE-sredstv dlya analiza i proektirovaniya sistem upravleniya predpriyatiyami. *Innovacii*. 2013; № 10 (180): 112 – 122.

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-379-381

***Davydova L.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (Astrakhan); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: lugena2003 @mail.ru*
***Mirzoeva E.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of the Faculty of Sports Management, Pedagogy and Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar, Russia), E-mail: leka2105@mail.ru*
***Myachina V.A**., teacher of a foreign language, MBOU of Astrakhan "SOSH No. 48" (Astrakhan, Russia), E-mail: vergaf@mail.ru*
***Tolstykh O.S**., Senior Lecturer, Department of Biochemistry, Biomechanics and Natural Sciences, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar, Russia), E-mail: olga.srv@mail.ru*

MODEL OF EDUCATION OF A PERSON OF CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article describes the authors' model of education of a person of culture of younger schoolchildren, represented by target, methodological, organizational, content, evaluation and performance blocks. The article considers their content, stages, methods and means of educating a person of culture of younger schoolchildren. The value of the developed model is that it focuses on the education of basic personal qualities of a person in the culture of younger schoolchildren, which are interiorized into the personal experience of socialized manifestation in relation, communication, activities, behavior and contribute to ensuring personal results of education of younger schoolchildren. Particular influence is on the success of the results of the experiment to organize team-game and creative activities, cooperation of children and adults, consideration of individual features and abilities, alternating activities, field activities in the children's country camp, providing the formation of skills of safe behavior, enrichment of forms of communication of junior schoolchildren.

Key words: **culture, education, model, culture person, basic personal qualities of culture person of primary school children.**

***Л.Н. Давыдова,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: lugena2003 @mail.ru*
***Е.В. Мирзоева,** канд. пед. наук, доц., декан факультета спортивного менеджмента, педагогики и психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ), г. Краснодар, E-mail: leka2105@mail.ru*
***В.А. Мячина,** учитель иностранного языка, МБОУ «СОШ № 48», г. Астрахань, E-mail: vergaf@mail.ru*
***О.С. Толстых,** ст. преп., Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ), г. Краснодар, E-mail: olga.srv@mail*

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описывается авторская модель формирования культуры младших школьников, представленная целевым, методологическим, организационно-содержательным, оценочно-результативным блоками. Рассматривается их содержательное наполнение, этапы, методы и средства воспитания культуры младших школьников. Ценность разработанной модели заключается в том, что она ориентирует на воспитание базовых личностных культурных качеств младших школьников, которые интериоризируются в личностный опыт социализированного проявления в отношении, общении, деятельности, поведении и способствуют обеспечению личностных результатов образования младших школьников.

Ключевые слова: **культура, воспитание, модель, человек культуры, базовые личностные качества, культура младших школьников.**

В различные периоды времени в обществе и жизнедеятельности людей культура выполняет немаловажную роль. Общеизвестно, что она выражает форму деятельности людей по воспроизведению и обновлению социального бытия, а также связанные с этой формой продукты и результаты [1]. Однако анализ научной литературы позволил установить, что современное знание о культуре представлено множеством определений из разных областей наук. Нами выявлено, что понятие «культура» трактуется в широком и узком смысле. В широком смысле слово «культура» обозначает совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком и характеризующих общий уровень развития общества. В узком смысле слово «культура» употребляется при характеристике состояния умственного, нравственного, духовного или общественного развития в целом, присущего какому-либо субъекту [2]. При этом в различных источниках отмечается, что узком смысле культуру более целесообразно обозначать термином «культурность» как синоним образованности, просвещенности, воспитанности, развитости, цивилизованности [3; 4; 5]. Отсюда следует, что в онтологическом горизонте в общем понимании культура совпадает с цивилизацией, обществом или социумом по верхней границе, а по нижней – с воспитанностью человека.

В рамках нашего исследования значение культуры будет использоваться в узком смысле, связанным с воспитанностью младшего школьника, поскольку речь идет о личностных качествах человека культуры.

Изучение литературы позволило выявить, что «палитра» человека культуры включает систему ценностей, совокупность значений, смыслов и норм, уровень личностного развития, интеллекта и мировоззрения, общественные и межличностные отношения, способы общения и культуру речи, нравственную воспитанность, формы организации деятельности, знания, умения, навыки и творческие способности, проявляющиеся в различных продуктах аксиотворчества, культуру безопасности и поведения в целом [6]. Из сказанного можно сделать вывод о том, что взаимоопределяющими слагаемыми человека культуры являются *отношения, общение, деятельность, поведение*.

В процессе исследования нами уточнено понятие «человек культуры» применительно к младшему школьнику, определяющее его как личность, обладающую совокупностью базовых личностных качеств, обеспечивающих проявление *культуры отношений, культуру общения, культуру деятельности, культуру поведения.* Наше уточнение сводится к тому, что мы выделяем базовые (основные, стержневые) личностные качества культурного человека, которые обобщают и включают социально значимые для общества, декомпозиционно представляющие спектр множества других положительных качеств. Высказанная позиция позволяет определить следующие компоненты базовых личностных качеств культуры младшего школьника: *аксиологический, коммуникативный, деятельностный, поведенческий.* Опираясь на такое понимание, нами определены следующие *критерии* формирования базовых личностных качеств культуры младших школьников: *ценностно-смысловой, коммуникативно-речевой, когнитивно-творческий, рефлексивно-поведенческий*. По соответствующим показателям разработаны *уровни* воспитанности базовых личностных качеств культуры младших школьников: *адаптационный, репродуктивный, оптимальный*.

С целью системного представления процесса формирования культуры младших школьников считаем возможным использовать моделирование как метод научного исследования. Отличительная особенность предлагаемой модели заключается в авторской идеи, основанной на том, что человек культуры понимается как личность, которая является носителем культуры и проявляет ее в отношении, общении, деятельности, поведении. Опираясь на свой замысел, нами была разработана модель формирования культуры младших школьников, включающую *четыре блока*: *целевой, методологический, содержательно-организационный, оценочно-результативный*.

Целевой блок включает цель, направленную на воспитание базовых личностных культурных качеств младших школьников, частично заложенных в ФГОС НОО, через их личностные результаты образования.

Методологический блок представлен комплексом научных подходов, включающим: *системно-деятельностный, личностно ориентированный, аксиологический, социокультурный, синергетический* [7, 8, 9].

Считаем, что вышеперечисленные научные подходы дополняют друг друга, утверждают признание главной ценностью развивающуюся личность младшего школьника, учитывают способность к саморазвитию в ходе применения педагогических систем и ориентируют на выявление новых закономерностей исследуемого феномена.

Учитывая совокупность используемых подходов, на наш взгляд, можно выделить и ограничиться следующими научными *принципами*: *целостности, гуманистической направленности, самоорганизации и саморазвития, открытости (незамкнутости), свободы выбора, диалогичности, сочетания личной и общественной направленности.*

Содержательно-организационный блок отражает специфику содержания, форм, методов, средств, используемых при организации данного процесса и особенности реализации этапов формирования базовых культурных качеств личности младших школьников. Постоянное обновление содержания, пересмотр организации, сценария на основе педагогического дизайна воспитательного процесса осуществляется в соответствии с выделенными компонентами базовых качеств.

Воспитания базовых личностных качеств человека культуры младших школьников организовывалось в различных формах и *видах деятельности: учебной, внеурочной, игровой, проектной, творческой*.

Составляющими содержательно-организационного блока модели являются методы воспитания базовых личностных качеств человека культуры младших школьников, выбор которых зависит от цели, общего уровня воспитанности младших школьников, профессионального мастерства педагога. Более предпочтительными в данном процессе могут быть *методы формирования сознания*, основным источником которого являются средства убеждения – слово не только взрослого, но и суждения самих учащихся. К таким методам относятся беседа, дискуссия, диалог и другие словесные и наглядные методы. А также *методы организации деятельности и формирования положительного опыта общественного поведения,* арсенал которых представлен широким диапазоном наглядно действенных методов и средств, которые, в свою очередь, предоставляют возможность использования различных форм организации деятельности младших школьников (проектной, командной, индивидуальной, социокультурной, исследовательской, общественно-полезной, творческой и т.д.). *Методы стимулирования поведения и деятельности*, побуждающие к социально одобряемому поведению, общественно полезной деятельности или, наоборот, к торможению, сдерживанию, коррекции нежелательного поступка.

Предполагается использование общеизвестных современных педагогических средств, не требующих пояснения (воспитательные ситуации, упражнения на переключение деятельности, сюжетно-ролевые игры, коучинг, кейс-задания, проекты). Однако необходимо выделить особые средства, использование которых, безусловно, способствует воспитанию базовых качеств культурной личности младших школьников: художественное и изобразительное искусство; взаимодействие с природой; организация игровой, творческой, учебной, проектной и других видов деятельности.

Первая группа средств, включающая художественную литературу, музыку, театр, кино, изобразительное искусство, способствует созданию эмоциональной окраски познаваемых объектов, явлений и освоению навыков речевой культуры младших школьников, норм этикета в практике общения, поведения, отношений.

Вторая группа средств основана на воздействии природы на чувства младших школьников при восприятии естественного прекрасного и безобразного. Определенные чувства стимулируют желание у детей заботиться о более слабых, о тех, кто нуждается в поддержке, помощи и заботе, пропитанное доброжелательностью и гуманностью или жестокостью и безнравственностью, любовью или ненавистью к очевидному. Активизация ценностно-смысловой установки способствует самостоятельному выбору и мотивации деятельности младших школьников.

Третья группа средств способствует воспитанию личностных качеств человека культуры, проявляющихся в отношениях, общении, поведении, отражающихся в разных привычках и поступках, в процессе организации учебной, проектной, командно-игровой, творческой и других видов деятельности младших школьников. Использование разнообразных средств и форм организации разных видов деятельности активизирует механизм воспитания всего комплекса базовых личностных культурных качеств младших школьников.

Воспитание базовых личностных качеств человека культуры младших школьников предусматривает организацию следующих этапов, определяющих направление деятельности педагога:

1 этап – диагностический. Цель – изучить исходное состояние воспитанности базовых личностных качеств человека культуры младших школьников, которое осуществляется с помощью наблюдения, беседы, опроса, психодиагностических методик. Форма организации: индивидуальная, групповая, фронтальная.

2 этап – процессуальный. Цель – воспитание базовых личностных качеств человека культуры младших школьников. На этом этапе предусматривается использование многообразия методов воспитания, описанных выше. Также при организации данного этапа осуществляется чередование различных видов деятельности младших школьников. Организация процесса формирования базовых личностных культурных качеств младших школьников включает интересные формы, такие как праздники, конкурсы, экскурсии, квесты, флешмобы и другие. Это способствует реализации различных средств (устная и письменная речь, радио, кинопедагогика, наглядность, мультимедиа и др.).

3 этап – аналитический. Цель – провести сравнительный анализ результатов педагогического эксперимента и выявить динамику воспитанности базовых личностных качеств младших школьников. Основные диагностические средства аналогичны тем, которые использовались на 1 этапе. Для подтверждения достоверности полученных данных педагогического эксперимента используются методы математической статистики. Результаты сравнительного анализа, подтверждающие позитивные изменения, констатируют эффективность организованного процесса на основе разработанной модели.

Оценочно-результативный блок включает диагностику базовых личностных качеств младших школьников, выявление возможных затруднений, содержит оценочный инструментарий, обеспечивающий обратную связь. Данный блок включает критерии формирования базовых личностных культурных качеств младших школьников в соответствии с выделенными компонентами. Безусловно, что у младших школьников степень воспитанности базовых личностных качеств неоднозначная. Учитывая динамику их проявления, целесообразно предложить три уровня формирования базовых личностных качеств культуры младших школьников: *адаптационный, репродуктивный, оптимальный*.

Разработанный диагностический инструментарий используется при проведении мониторинга результатов исследуемого процесса. Педагогический мониторинг позволяет отслеживать изменения, как количественные, так и качественные, в процессе воспитания базовых личностных качеств младших школьников. На основе наблюдаемых изменений, происходящих у младших школьников, можно зафиксировать улучшения, ухудшение или стабильность результатов. Полученная информация позволяет своевременно внести корректировки в организацию и содержание данного процесса.

Детерминирующей основой формирования культуры младших школьников выступал педагогический дизайн, позволивший выделить следующие *педагогические условия:*

– *первая группа (содержательно-методические),* включающая анализ потребностей, определение целей, дизайн содержания, перевод содержания учебного материала в комплекс методических приемов и наглядных средств, мультимедиа и т.д.;

– *вторая группа (процессуально-технологические),* направленная на проектирование события, урока, мероприятия, конструирование и их архитектонику, составление сценария, режиссуру, разработку карты действий пошаговой реализации технологии;

– *третья группа (оценочно-регулятивные),* обеспечивающая управление процессом, определение формы обратной связи, мониторинг результатов, определение способов и мер корректировки.

Для проверки эффективности модели воспитания базовых личностных культурных качеств младших школьников было проведено экспериментальное исследование на базе школ среднего общего образования г. Астрахани и г. Краснодара. Респондентами выступали 494 младших школьника, из них 245 человек составили экспериментальную группу (ЭГ) и 249 человек – контрольную группу (КГ).

В ходе эксперимента использовались диагностические методы: наблюдение, опрос, беседа, методики «Незаконченные предложения», «Изучение уровня воспитанности учащихся» (Р.В. Овчарова), «Уровень коммуникативности» (Л.М. Фридман), адаптированные методики «Творческий потенциал личности» (В.И. Андреева), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), а также осуществлялся анализ продуктов деятельности и аксиотворчества младших школьников. Констатация эффективности разработанной модели осуществлялась с учетом динамики результатов формирования базовых личностных качеств младших школьников по выделенным критериям, показателям и уровням. После математической обработки результаты эксперимента по уровням воспитанности базовых культурных качеств младших школьников представлены в табл. 1.

Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась с помощью расчета многофункционального статистического крите-

Таблица 1

Результаты эксперимента по формированию базовых личностных культурных качеств младших школьников

Срез	Кол-во (чел)		Уровни воспитанности базовых личностных качеств человека культуры младших школьников											
			Адаптационный				Репродуктивный				Оптимальный			
	КГ	ЭГ	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
			Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%
Исходный	249	245	78	31,3	171	69,7	108	43,3	159	64,9	148	59,4	178	72,6
φ*			5,77 (p ≤ 0,001)				3,5 (p ≤ 0,001)				2,5 (p ≤ 0,005)			
Итоговый	249	245	114	45,7	194	79,2	128	51,4	175	71,4	155	62,2	190	77,5
φ*			6 (p ≤ 0,001)				3,52 (p ≤ 0,001)				3,09 (p ≤ 0,001)			

рия – φ* (угловое преобразование Фишера) для нахождения достоверности различий в изучаемых признаках по следующей формуле 1:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2)\sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad (1)$$

где: φ_1 – угол, соответствующий большей % доле;
φ_2 – угол, соответствующий меньшей % доле;
n_1 – количество испытуемых в выборке 1;
n_2 – количество испытуемых в выборке 2;

Достоверность различий определялась путем сравнения эмпирического значения $\varphi^*_{эмп.}$ с табличным значением $\varphi^*_{кр.}$

Полученные значения критерия говорят о наличии достоверности различий между КГ и ЭГ с уверенностью больше 99,9% ($p \leq 0{,}001$), и только в одном случае при сравнении оптимального уровня формирования базовых личностных культурных качеств младших школьников ЭГ достоверно различается с КГ с уверенностью в 99,5% (2,5 ($p \leq 0{,}005$).

В результате сравнительного анализа выявлено, что положительная динамика более выражена в ЭГ, чем в КГ. Итоговый срез показывает, что в ЭГ большее количество младших школьников проявили более высокий репродуктивный и оптимальный уровни культуры по сравнению с КГ.

Установлено, что результаты экспериментального исследования констатируют эффективность разработанной модели формирования культуры младших школьников. Подтвердилось, что реализация трех групп педагогических условий обеспечивает изменение исходных позиций и мотивационно-ценностного отношения младших школьников к себе, другим, событиям, явлениям, объектам культуры и продуктам деятельности человека. Достижению поставленной цели способствовало рациональное определение содержания и этапов реализации процесса, признание решающей роли содержания образования и воспитания, а также форм организации различных видов деятельности и сотрудничества всех участников воспитательного процесса. Особое влияние на успешность результатов оказали организация командно-игровой и творческой деятельности, сотрудничество детей и взрослых, учет индивидуальных особенностей и способностей, чередование видов деятельности, выездные мероприятия в детском загородном лагере, обеспечивающих формирование навыков безопасного поведения, создание продуктов аксиотворчества, обогащение форм общения младших школьников.

Библиографический список

1. *Современный философский словарь.* Под общей редакцией В.Е. Кемерова и Т.Х. Кемерова. Москва, 2015.
2. *Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология.* Москва, 2000.
3. *Словарь русского языка.* Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва, 1973.
4. Богатырев Д.К. *Философия культуры.* Санкт-Петербург, 2020.
5. *Советский энциклопедический словарь.* Москва, 1987.
6. Таранова Т.Н., Горовая В.И. *Культура. Образование. Культурация*: монография. Москва, 2003.
7. Гвалдин А.Ю. Теоретические подходы к диалогичности воспитания. *Вестник Череповецкого госуниверситета.*2017; № 2 (77): 143 – 149.
8. *Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии*: монография. Волгоград, 2000.
9. Писаренко В.И. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем. *Открытое образование*. 2013; № 6: 16 – 23.

References

1. *Sovremennyj filosofskij slovar'.* Pod obschej redakciej V.E. Kemerova i T.H. Kemerova. Moskva, 2015.
2. *Sovremennyj slovar' inostrannyh slov: tolkovanie, slovoupotreblenie, slovoobrazovanie, `etimologiya*. Moskva, 2000.
3. *Slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva, 1973.
4. Bogatyrev D.K. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg, 2020.
5. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1987.
6. Taranova T.N., Gorovaya V.I. *Kul'tura. Obrazovanie. Kul'turaciya*: monografiya. Moskva, 2003.
7. Gvaldin A.Yu. Teoreticheskie podhody k dialogichnosti vospitaniya. *Vestnik Cherepoveckogo gosunivesiteta.*2017; № 2 (77): 143 – 149.
8. *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: fenomen, koncepciya, tehnologii*: monografiya. Volgograd, 2000.
9. Pisarenko V.I. Sinergeticheskie principy v modelirovanii pedagogicheskih sistem. *Otkrytoe obrazovanie*. 2013; № 6: 16 – 23.

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-381-383

***Demilhanova Kh.Ya.,** teacher, Department of Information Technologies and Methodology of Teaching Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: hadi-1970@mail.ru*

THE PROBLEM OF READINESS OF FUTURE BACHELORS TO USE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE LEARNING PROCESS. The current rapid development of information technology imposes new requirements for data storage, processing and distribution. There is a gradual transition from traditional media and dedicated servers to remote technologies implemented through the global Internet. In the article, the author considers the problem of readiness of future bachelors to use electronic educational resources in the learning process. The possibility of using information from the Internet portals and e-learning resources allows to do joint activities with students effective. The advantages of Internet portals are named, which allow the author to assert that the technology in question occupies an important place in the educational process. The author highlights the competencies that should be formed in a modern teacher. The work shows the use of ICT, which is one of the priorities of education, which helps to improve the quality of education, increase students' motivation to acquire new knowledge, and speed up the process of learning.

Key words: **teacher, student, e-learning resources, competencies, higher education institution.**

***Х.Я. Денилханова,** преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: hadi-1970@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье автором рассмотрена проблема готовности будущих бакалавров к использованию электронных образовательных ресурсов в процессе обучения. Показаны возможности применения информации с интернет-порталов и ЭОР, позволяющие сделать совместную деятельность со студентами эффективной. Названы преимущества интернет-порталов, это позволило автору утверждать, что рассматриваемая технология занимает важное место в образовательном процессе. Автором выделены компетенции, которые должны быть сформированы у современного педагога. Сделан вывод о том. что владение ИКТ является одним из приоритетных умений будущих бакалавров, которое поможет улучшить качество обучения, повысить мотивацию студентов к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний.

Ключевые слова: **преподаватель, студент, электронные образовательные ресурсы, компетенции, вуз.**

Информационно-коммуникационные технологии в наше время возглавляют перечень актуальных тем, применяемых в обучении. С помощью ИКТ педагог может сделать материал не только более наглядным и интересным, но и показать связь между отдельными предметами. Преподаватель имеет выбор в использовании различных типов занятий, в ходе которых студенты открывают для себя новый материал. Образование России, культура России во все времена оставались важнейшим национальным достоянием. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) в высшей школе являются

эффективным механизмом повышения эффективности процесса обучения [1 – 8].

Конкурентоспособность той или иной страны в мировом сообществе, развитие экономики, науки, образования и культуры, качество жизни ее населения и национальная безопасность в условиях формирования глобального информационного общества напрямую зависят от эффективности использования информации и информационных технологий, непрерывно продуцирующих быстро растущие информационные ресурсы, напрямую способствующие бурному росту информатизации образования.

В настоящее время в России наблюдается интенсивное развитие информационных технологий, что обусловлено переходом к цифровой экономике. Ежегодный прирост рынка информационных технологий составляет свыше 12%, существенно опережая другие отрасли народного хозяйства. В связи с этим объективно возрастает роль колледжей в подготовке современного профессионального конкурентоспособного специалиста, который владеет всеми необходимыми навыками, знаниями, умениями и компетенциями для включения в существующую производственную среду.

Безусловно, что столь грандиозные цели не могут быть достигнуты без наличия системы профессионального образования, в достаточной степени предоставляющей специалистам возможности овладения новыми знаниями, технологиями обработки информации и элементами новой информационной культуры по созданию, применению и использованию информационных ресурсов.

Использование ЭОР позволяет преподавателю самостоятельно создавать, в любое время актуализировать образовательный контент на основе собственного взгляда на содержание и методику преподавания дисциплины и в процессе совместной деятельности с обучающимися над темами курса, заимствовать и делиться материалами с коллегами других учебных заведений через социальные сети и профессиональные сообщества, использовать богатые информационные ресурсы Интернета.

Использование ЭОР в обучении может потребовать применения новых перспективных технологий обучения, к числу которых, по мнению многих исследователей, следует отнести технологию «перевернутый класс». При этой модели обучения основное внимание уделяется самостоятельному усвоению обучающимися теоретического материала, овладению умениями и навыками решения практических задач.

Весомый вклад в развитие программ информатизации образования внесли такие авторы, как Стебеняев Т.В., Ларин,Т.С., Юрятин Н.Н. и многие другие [7].

Причины, побуждающие преподавателей использовать информационные и телекоммуникационные технологий в обучении (ЭОР – электронные образовательные ресурсы), лежат на поверхности. Отметим самые важные из них: аккумуляция информационных ресурсов – возможность накапливать материал, хранить его в одном месте и в структурированном виде, поддерживать в актуальном состоянии, заимствовать опыт коллег; мультимедийность – комбинация в одном учебном объекте различных типов представления информации: с помощью графики, фото, видео, анимации и звука, интерактивность; коммуникативность – возможность прямого участия действующих лиц в реализации образовательного процесса, участия в профессиональных сообществах и т.п., быстрый доступ ко всем образовательным ресурсам.

К этому следует добавить то, что в условиях взрывного и даже революционного развития новых технологий быстро устаревает образовательный контент традиционных форматов (книг, статей и др.).

Особенно это заметно на примере дисциплин информационного профиля – большинство учебных пособий безнадежно устаревают к моменту своего появления на свет.

Важно отметить, что современное стремительное развитие информационных технологий предъявляет новые требования к хранению, обработке и распространению данных. Происходит постепенный переход от традиционных носителей информации и от выделенных серверов к дистанционным технологиям, реализованным через глобальную сеть Интернет. Сервисы в Интернет способны стать незаменимыми инструментами функционирования современной, динамично развивающейся образовательной организации, к числу которых можно отнести электронную почту, обмен файлами, голосовыми сообщениями и данными с использованием видеоприложений, а также разработку собственных веб-ресурсов.

При использовании информационных ресурсов Интернет в организации познавательной деятельности обучающихся на занятии и в ходе самостоятельной работы учитываются их возрастные особенности, уровень подготовленности и имеющиеся для этого условия. Кроме того, мотивация изучения материала идет более успешно, когда обучающимся ставятся конкретные и практически значимые задачи, к решению которых привлекаются разнообразные информационные технологии.

В должностных квалификационных характеристиках (приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 761 от 26 августа 2010 года) определена одна из составляющих профессиональной компетентности воспитателя – знание основ работы с персональным компьютером, текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием, ориентированным на предметно-профессиональную работу педагога [6].

Интернет-витрины предназначены для представления товаров и услуг. На таких ресурсах обычно размещают полное описание товаров, отзывы, рекомендации, а также контактные данные продавца. Как альтернативу интернет-витринам разработчики предлагают интернет-магазины, где покупатель может не только ознакомиться с характеристиками интересующего его товара, но заказать его через сайт.

Промо-сайты служат инструментом продвижения товара или бренда. Тематический сайт содержит информацию по какой-либо конкретной тематике. В социальных сетях организовано общение широкого круга пользователей.

Таким образом, можно заключить, что интернет-портал относится к информационным ресурсам и содержит информацию по определенной тематике.

Портальная технология является «одним из наиболее перспективных направлений использования ИКТ в образовании и используется уже не первый год» [4, с. 56].

Таким образом, интернет-портал – это веб-ресурс, обеспечивающий пользователям единый авторизованный персонифицированный доступ к информационному хранилищу.

Определим преимущества использования интернет-порталов:

- возможность структурирования находящихся в базе данных информационных ресурсов;
- предоставление доступа к информационным ресурсам в удобной для использования форме;
- фильтрация информации в глобальной сети в соответствии с запросами пользователей;
- общий доступ к открытой информации;
- использование различных видов средств представления информации (графические, видео-, аудиосредства).

Исходя из названных преимуществ интернет-порталов, можно утверждать, что рассматриваемая технология занимает важное место в образовательном процессе.

Создание такого рода сайтов целесообразно в том случае, если нужно заявить о своей компании, описать всего один товар или услугу и запустить контекстную рекламу.

Сегодня сложилась такая ситуация, когда выпускники вузов должны быть готовы к разным изменениям социальных, экономических отношений в социуме. То есть можно говорить о необходимости формирования у студентов компетенций. [3, с. 164 – 169].

Говоря о компетентностном подходе, исследователи оперируют такими понятиями, как «компетенция» и «компетентность», и разночтения в их толковании вносят дополнительные проблемы в понимание сущности этого подхода.

Для дальнейшего исследования определим понятие «компетенция»:

1) «внутренние потенциальные психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы действий, а также системы отношений» [5];

2) «возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы» [8].

Таким образом, приобрести компетентность возможно, только если обучающийся овладеет соответствующими компетенциями.

Мы проанализировали Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.011 Педагогическое образование и выделили некоторые компетенции, которые должны быть сформированы у современного педагога: ОК-1 и ОК-12.

В стандарте «Педагог» также выделен ряд важных требований (сформированные трудовые действия, необходимые знания и умения), связанных с ИКТ-компетентностью, предъявляемых педагогу: «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ)». Обновление требований к квалификации педагогов дошкольного образования является одной из тенденций современного образования.

Кроме того, в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» высшее образование, которое является одним из уровней образования, должно соответствовать современным требованиям, предъявляемым к реализации образовательного процесса [7].

Ахтырская Ю.В., Белоус Е.С., Бородина Т.Ф., Калинина Т.В. и др. подчеркивают в своих исследованиях, что «применение информационных технологий в образовательном процессе образовательной организации – это одна из актуальных проблем, которая заключается в сложности (а иногда и, в силу ряда причин, невозможности) их использования педагогами, т.к. педагоги не готовы к данному виду деятельности» [2, с. 156 – 162].

Повысить свою ИКТ-компетентность педагоги дошкольного образования могут на курсах повышения квалификации. Было проанализировано содержание предлагаемых курсов на сайте Московского института открытого образования (МИОО) и установлено, что их тематика достаточно скудная, большинство курсов ориентировано на учителей средней и старшей школы. Из 15 предложенных, всего 5 курсов повышения квалификации, в которые можно включить воспитателей в категорию «слушатели»:

1. «Создание сайтов на базе HTML и CSS»;
2. «Использование среды Adobe Flash в проектной деятельности»;

3. «Общепедагогическая ИКТ-компетентность работника образовательной организации»;

4. «Методика фотосъёмки и обработки изображений»;

5. «Видеоскрайбинг как инструмент обучения: рассказываем и визуализируем».

Курсы повышения квалификации, которые предлагаются педагогам для овладения ИКТ-технологиями, неэффективны, они не дают полного спектра знаний и умений работы с разными инновационными технологиями. А поскольку информационные технологии не стоят на месте, постоянно необходимо усовершенствовать курсы и предлагать новые направления обучения.

Таким образом, для эффективной работы педагогов с ИКТ необходимо разработать новые разнообразные курсы повышения квалификации, которые должны включать: мастер-классы; обучающие семинары («Текстовый редактор Microsoft WORD», «Создание презентаций в MS Power Point», «Использование анимации в Power Point», «Поиск информации в сети Интернет», «Электронная почта»); работу в паре (например, над темой педсовета «Проектная деятельность в ВО»); работу с сайтом образовательной организации; работу с блогами; использование интернет-порталов; создание ЭОР [1, с. 99 – 102].

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что владение ИКТ является одним из приоритетов образования, прежде всего, использование компьютерных технологий поможет улучшить качество обучения, повысить мотивацию студентов к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В., Алиева Р.Р. Роль информационно-цифрового пространства в современном образовании. *Наука и образование состояние, проблемы, перспективы развития*: материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета. 2019; 99 – 102.
2. Гамзаева М.В. Информационные технологии в подготовке учащихся в системе высшего образования. *Стратегии социально-экономического развития Северного региона Крыма на долгосрочный период*: материалы I Межрегиональной научно-практической конференции. 2018: 156 – 162.
3. Гамзаева М.В., Асваров М.А. Современные образовательные ресурсы в глобальном виртуальном пространстве. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы*: материалы Межвузовской студенческой и Международной научно-практических конференций. Москва – Берлин, 2020: 164 – 169.
4. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: «Академия», 1996.
5. *Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Коллекция разнообразных ЦОР в различных форматах*. Available at: http://school-collection.edu.ru
6. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
7. Стебеняева Т.В., Ларина Т.С., Юрятина Н.Н. Новая технология разработки электронных образовательных ресурсов как фактор информатизации сферы образования. *Новые педагогические технологии*. 2014; № 17: 159 – 165.
8. *Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов*. Крупнейший каталог ЦОР в различных форматах. Available at: http://fcior.edu.ru

References

1. Aliphanova F.N., Gamzaeva M.V., Alieva R.R. Rol' informacionno-cifrovogo prostranstva v sovremennom obrazovanii. *Nauka i obrazovanie sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya*: materialy nauchnoj sessii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019; 99 – 102.
2. Gamzaeva M.V. Informacionnye tehnologii v podgotovke uchaschihsya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Strategii social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Severnogo regiona Kryma na dolgosrochnyj period*: materialy I Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 156 – 162.
3. Gamzaeva M.V., Asvarov M.A. Sovremennye obrazovatel'nye resursy v global'nom virtual'nom prostranstve. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy*: materialy Mezhvuzovskoj studencheskoj i Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva – Berlin, 2020: 164 – 169.
4. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*. Moskva: "Akademiya", 1996.
5. *Edinaya kollekciya cifrovyh obrazovatel'nyh resursov. Kollekciya raznoobraznyh COR v razlichnyh formatah*. Available at: http://school-collection.edu.ru
6. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
7. Stebenyaeva T.V., Larina T.S., Yuryatina N.N. Novaya tehnologiya razrabotki `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov kak faktor informatizacii sfery obrazovaniya. *Novye pedagogicheskie tehnologii*. 2014; № 17: 159 – 165.
8. *Federal'nyj centr informacionno-obrazovatel'nyh resursov*. Krupnejshij katalog COR v razlichnyh formatah. Available at: http://fcior.edu.ru

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 37.017.93 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-383-385

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*

Peredery S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, The Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal State University (Yalta, Russia), E-mail: s-peredery@mail.ru*

Fanina E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Autonomous educational institution of higher education "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: info@mgpu.ru*

THE USE OF MEDIA IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF MODERN RUSSIAN YOUTH. This article examines the importance of mass media in the formation of the youth social group's spiritual and moral aspects. The main types of mass media are analyzed highlighting their positive and negative aspects, as well as describing their distinctive features. The work carries out a brief analysis of TV channels and TV programs raising the level of young people's spirituality and morality and considers the consequences of mass media's influence on young people's development. The authors present the results of the research into mass media's role and influence on the process of young people's legal education. The authors conclude that the main task of all kinds of media should be to develop sustainable knowledge in the youth environment about the spiritual and moral side of their development.

Key words: **youth, inclusive spiritual and moral education, mass media, Internet and computer technologies, vital human life spheres.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*

С.Н. Передерий, *канд. филол. наук, ст. преп., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru*

Е.Н. Фанина, *канд. пед. наук, доц., Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: info@mgpu.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОМОЩЬЮ СМИ

В данной статье рассматривается значимость средств массовой информации в формировании духовно-нравственной стороны социальной группы молодежь.

Проанализированы основные виды средств массовой информации с выделением положительных и отрицательных сторон, описаны их отличительные черты. Проведен краткий анализ телеканалов и телепередач, поднимающих уровень духовности и нравственности молодежи. Рассмотрены последствия воздействия СМИ на развитие молодых людей. Представлены результаты исследования роли и влияния СМИ на процесс правового воспитания молодежи. Авторы приходят к выводу, что главной задачей всех видов средств массовой информации должно быть развитие устойчивых знаний в молодежной среде о духовно-нравственной стороне их развития.

Ключевые слова: **молодежь, инклюзивное духовно-нравственное воспитание, СМИ, интернет и компьютерные технологии, жизненно важные сферы человека.**

Молодежь – стратегический ресурс общества. От того, с каким багажом знаний, умений и опыта она войдет в самостоятельную жизнь, во многом зависит будущее страны, перспективы социально-экономического, культурного, информационного развития государства. Авторы приходят к выводу, что главной задачей всех видов средств массовой информации должно быть развитие устойчивых знаний в молодежной среде о духовно-нравственной стороне их развития. Правильно организованный процесс духовно-нравственного воспитания молодежи составляет основу ее достойного поведения в разных жизненных ситуациях. Актуальность духовно-нравственного воспитания очевидна – она обусловлена современным состоянием всех сфер общественной жизни: экономики, культуры, политики. И сейчас крайне необходимо формировать у молодежи мировоззрение, основанное на уважении ближнего, знании и умении разрешать жизненные проблемы в соответствии с нравственными нормами социума. В современную эпоху информационного развития огромное влияние на процессы духовно-нравственного воспитания молодежи оказывают средства массовой информации (далее – СМИ), оттесняя при этом на второй план семью, школу и образование в целом. Связано это в первую очередь с тем, что в отличие от образования и семьи, которые нередко отождествляются молодежью с изжитыми ценностями прошлого, средства массовой информации функционируют как институт рыночного общества и ассоциируются с глобальностью и современностью [1 – 6]. Необходимо отметить, что СМИ сегодня влияют на все сферы общественных отношений – духовно, политически, экономически. Однако их положение в нашей стране нельзя оценить однозначно. Если рассматривать влияние СМИ на духовно-нравственное воспитание населения в целом и молодежи в частности, при этом учитывая психологические критерии, мы приходим к выводу, что в средствах массовой информации в настоящее время уделяется больше внимания отрицательным моральным установкам.

Так, ориентируясь на читательские предпочтения и рейтинги, современная российская пресса и телевидение отдает явное преимущество публикациям о совершенных проступках, приводя отрицательные примеры, с точки зрения духовности и нравственности, поведения. В то время как задачи, стоящие перед СМИ, – привлечь внимание общественности к проблеме нравственного воспитания нации, создание привлекательного и успешного имиджа страны. Средства массовой информации являются мощным информационным источником для молодежной аудитории, поэтому нужно тщательно подбирать темы и методы подачи материала. Через средства массовой информации современный человек получает возможность [5]:

– расширить кругозор, повысить уровень культуры;
– быть в курсе происходящих событий во всех уголках земного шара;
– быть информированным в сфере политике, экономики, культуры;
– познакомиться с различными точками зрения на проблемы общественного развития.

Поэтому СМИ сегодня могут рассматриваться как один из факторов, который влияет на социальное воспитание молодежи, а также способствует нравственному становлению их личности. Социальный смысл воспитания находит свое отражение в том, что личность подготавливается для жизни в конкретной социально-культурной среде, а не для какой-либо искусственно созданной обстановки.

Духовно-нравственное воспитание является важнейшей стороной многоаспектного процесса становления личности, происходит освоение индивидом моральных ценностей, вырабатываются нравственные качества личности, появляется способность ориентировки на идеал, так как социум требует жить согласно своим принципам, нормам и правилам, воплощая свои реальные поступки и поведение в соответствии с убеждениями и представлениями о должном.

Средства массовой информации представляют собой систему устройств, которые были созданы для того, чтобы передача информации осуществлялась открыто и публично не одному человеку, а обществу в целом посредством специальных технических средств. Они влияют на многие сферы и институты общества, в их число входит политика, здравоохранение, образование, религия. Происходит формирование и распространение массовой культуры.

Средства массовой информации имеют отличительные черты:

– публичность, характеризуется массовым, практически неограниченным кругом потребителей информации;
– существование специальных технических механизмов, устройств передачи информации;
– наличие специалистов, которые готовят и реализуют выпуск информации, ими могут быть журналисты, редакторы, издатели;
– косвенно разделенным временным и пространственным взаимодействием коммуникационных партнеров;
– одним направлением информационного воздействия, невозможностей перемены ролей коммуникатора и реципиента;
– непостоянство состава аудитории, образовавшийся от случая к случаю при проявлении внимания к той или иной статье и передаче [6, с. 77 – 78].

Выделяют следующие виды средств массовой информации, сюда входят: печать, радио, интернет, телевидение.

Рассмотрим каждое из них подробнее.

Печать – относятся газеты, журналы, книжные издательства, агентства печати, еженедельники, оказывает словесное и графическое воздействие. Преимущество печатного слова заключается в быстром, обзорном ознакомлении с сообщениями, включенными в номер или книгу, в любой момент можно вернуться и проанализировать. У газет имеется стабильная аудитория посредством возможности подписки на них, обеспечивается регулярность воздействия на целевую группу читателей. Благодаря анализу данному виду средств массовой информации обеспечивается прочность, углубленность воздействий на сознание аудитории. Также печатные издания характеризуются массовостью своего потребления [2].

Радио (звукозапись) – это акустическое, словесно-звуковое воздействие. Ему присущи максимальная оперативность в донесении сообщений до слушателей, техническая простота формирования и распространения новостей и сведений, получение сигнала происходит в момент передачи.

Недостаток заключается в восприятии исключительно на слух, поэтому происходит затруднение восприятия большого количества фактов, деталей и цифр. Нет возможности «возвратиться» к радиопередаче, «переспросить», если что-то не услышал или не понял. Радио вездесуще и общедоступно, позволяет человеку одновременно заниматься своими делами и слушать радиопередачи [1].

Интернет и компьютерные технологии представляют собой оперативное, самостоятельно-творческое, активное взаимодействие потребителя с информационными потоками. Пользователь видит себя и других неотъемлемой частью единой системы информационного общества. Негативный эффект глобальной сети – это распространение разной информации сомнительного рода, общение с людьми в чатах или других областях, представляющими опасность, вовлечение в азартные игры, угрозы в адрес других людей, нарушение закона [3].

К телевидению можно отнести кино, видео, они оказывают художественно-образное, интегрировано-акустическое, художественно-творческое воздействие. Преимущество заключается в наличии «картинки», воспроизведение движущегося ряда видео, данное свойство имеет огромную эмоциональную силу при сочетании зрительных и слуховых образов, демонстрируя события, явления в динамике, движении. Телевидение предоставляет молодежи на дом готовые программы, например, репортажи в моменты совершения событий, также это домашний просмотр, поглощение предлагаемой информации естественно и непроизвольно [3]. Используются различные методы для подготовки и реализации влияния средств массовой информации на индивида и группы.

Воздействия средств массовой информации имеют свои результаты, при этом вызывая определенные последствия:

– поведение. Образы деятельности, порядок действий выступают ориентиром для зрителей и слушателей, в последующем определяя практическую деятельность в достижение подобных целей;
– установки. Происходит формирование исходных установок, носящих устойчивый характер и существенно влияющих на отношения, действия и поступки зрителя;
– когниции. Подразумевается изменение знаний, мировоззрения, суждений зрителя в тех или иных жизненных вопросах;
– последствия психологического рода. При возникновении глубоких переживаний от просмотра телепередач, связанных с насилием, у человека появляется страх и возбуждение, после этого он не может заснуть, в подсознании сохраняются картинки увиденного на экране;
– результат воздействия на отношение личности к реальной жизни, окружающим людям. Возникают «виртуальные» интересы, склонности, человек не желает жить реальными взглядами, ему надоедает реальная жизнь со своими требованиями, его постоянно тянет к компьютеру, телевизору, при взаимодействии с ними возникает ощущение комфорта и покоя;
– физиология. Информация, которую воспринимает зритель с носителей, приводит к некоторым физиологического рода изменениям в организме человека. К примеру, при просмотре передач, связанных с насилием или низким нравственным поведением (а в последнее время по телеканалам в прайм-тайм транслируются именно такие передачи, так как обеспечивают высокие рейтинга каналам), или захватывающего спортивного матча учащается дыхание и сердцебиение.

Телевидение занимает первое место по популярности среди СМИ. Говоря о роли телевидения как о способе духовно-нравственного воспитания молодежи, отметим, что оно, к сожалению, в последние годы оказывает преимущественно негативное воздействие на воспитание молодежи. Популярные на российском телевидении передачи характеризуются смакованием преступных актов, демонстрацией примеров низкого нравственного поведения, причем элемент осуждения этих аморальных действий зачастую отсутствует. Ежедневно по телевидению по многим каналам показывают программы о том, как надругались над девочкой, как бросили ребенка в колодец или оставили замерзать на улице, как серийный убийца осуществил 20 убийств, и его оправдали. Около трети эфирного времени уделено почти исключительно похождениям преступников и их разоблачению, причем сюжет обычно накручивается вокруг потасовок или историй о сверхъестественных силах (привидениях, ведьмах, магиях, экстрасенсах).

Большинство реалити- и ток-шоу также рассчитаны на молодежную аудиторию. Достаточно вспомнить агрессивно занявший телеэфир проект «Дом 2», где предлагаются в высшей степени недостойные модели взаимоотношений моло-

дых людей. Исследовав роль и влияние СМИ на процесс правового воспитания молодежи, можно заключить следующее.

Во-первых, деятельность современных российских СМИ, будучи ориентирована преимущественно на коммерческие цели, не обеспечивает целенаправленность в должной мере духовного и нравственного воспитания молодежи. Тиражируя образцы аморальной субкультуры, внедряя их в сознание формирующейся личности, средства массовой информации осуществляют свое социализирующее воздействие стихийным образом.

Во-вторых, особенно прискорбно, что в условиях кризиса общественных институтов семьи, образования именно СМИ приобретают все большее влияние и авторитет среди молодежи и оттесняют семью и образование на вторые позиции.

Однако, несмотря на сложившуюся ситуацию с современными СМИ в последнее время наблюдается рост числа телеканалов и телепередач, направленных на повышение уровня духовности и нравственности молодежи. Помимо существующих и давно себя зарекомендовавших каналов («Культура», «МИР», «Союз», «Mezzo») родились такие каналы, как «Спас», «ОТР», «ТВ-мост», «Детский», «Мама»; также появились новые передачи «Бесагон», «Здоровая Россия», «Ответ священника», информационно-просветительское ток-шоу «Новый день», «Живая история», «Слово» и многие другие.

Заслуженным интересом пользуются игровые процессы, «круглые столы» и различные конференции по вопросам культурно-нравственного просвещения, транслируемые на телевидении.

Также в интернет-среде стали популярными блоги, посвященные культурным мероприятиям, выставкам и музыкальным событиям для молодежи. Многие объекты культуры (театры, музеи, выставочные комплексы) открыли свои интернет-платформы с целью привлечения молодого контингента. На радио «Маяк» регулярно освещают культурные события страны, запущены циклы передач «История», «Новости науки», «Адреса милосердия», «Театрадио», посредством которых есть возможность прослушать отрывки из классики мировой и отечественной литературы.

Таким образом, в эпоху информационной цивилизации СМИ оказывают сильнейшее воздействие на самые широкие слои молодежи, включая все ее социальные и возрастные группы. Средствам массовой информации необходимо акцентировать больше внимания на материалах, раскрывающих смысл и содержание моральных и нравственных устоев общества, подчеркивать ценность семьи, брака, ценностного отношения к старшим, взаимопомощи и социальной толерантности и т.д. Основная задача всех видов средств массовой информации должна сводиться к формированию устойчивых знаний в молодежной среде о духовно-нравственной стороне их развития.

Библиографический список

1. Атажанов Х.А. Духовно-нравственное воспитание молодежи через СМИ. *Журналистский ежегодник*. 2013; № 2-1.
2. Бурняшева Л.А., Газгиреева Л.Х. Трансформация духовно-нравственных ценностей молодежи в современном российском обществе: социально-философский аспект. *Вестник КалмГУ*. 2017; № 2 (34).
3. Гартман Т.Ю. *Особенности нравственного воспитания детей средствами ТВ*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23293935
4. Гранин Ю.Д. Желтые пятна на мантии российского телевидения. *Журналист. Социальные коммуникации*. 2017; № 2 (14): 60 – 74.
5. Давыдова А.А., Макаренко Т.А. Влияние телевидения на духовно-нравственное воспитание современных детей. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 32: 140 – 142.
6. Колесникова Т.А., Боровко О.С. Роль телевизионных передач в интеллектуальном развитии школьников. *Актуальные задачи педагогики*: материалы IV Международной научной конференции. Чита, 2013: 77 – 79.

References

1. Atazhanov H.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi cherez SMI. *Zhurnalistskij ezhegodnik*. 2013; № 2-1.
2. Burnyasheva L.A., Gazgireeva L.H. Transformaciya duhovno-nravstvennyh cennostej molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve: social'no-filosofskij aspekt. *Vestnik KalmGU*. 2017; № 2 (34).
3. Gartman T.Yu. *Osobennosti nravstvennogo vospitaniya detej sredstvami TV*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23293935
4. Granin Yu.D. Zheltye pyatna na mantii rossijskogo televideniya. *Zhurnalist. Social'nye kommunikacii*. 2017; № 2 (14): 60 – 74.
5. Davydova A.A., Makarenko T.A. Vliyanie televideniya na duhovno-nravstvennoe vospitanie sovremennyh detej. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 32: 140 – 142.
6. Kolesnikova T.A., Borovko O.S. Rol' televizionnyh peredach v intellektual'nom razvitii shkol'nikov. *Aktual'nye zadachi pedagogiki*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chita, 2013: 77 – 79.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 37.018.26 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-385-388

***Ignatovich V.K.**, Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vign62@mail.ru*
***Kurochkina V.E.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: kve7@rambler.ru*
***Lakreeva A.V.**, senior teacher, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: lakreeva@mail.ru*

ASSESSMENT OF FAMILY READINESS FOR DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A CHILD. The article is dedicated to a problem of developing methodological and technological foundations for the formation of the family's readiness to design an individual educational trajectory of a child. The purpose of the article is to substantiate the basic components of the technology for assessing the readiness of a family to carry out this type of activity, carried out in the process of its social and pedagogical support. The data of the analysis of scientific literature are presented, indicating an insufficient level of development of this problem in modern research. The basic components of this technology are substantiated, correlated with the structural components of the family's readiness to design the individual trajectory of the child, characterizing the family as a collective subject of education. The level characteristics of the formation of these structural components are given. Diagnostic tools and assessment procedures are characterized, as well as the used rating scales. The results of the research are addressed to researchers, teachers and psychologists working in the field of social and pedagogical support of the family.

Key words: **family, social and pedagogical support, individual educational trajectory of child, readiness for design, assessment.**

***В.К. Игнатович**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vign62@mail.ru*
***В.Е. Курочкина**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: kve7@rambler.ru*
***А.В. Лакреева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: lakreeva@mail.ru*

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СЕМЬИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»)

Статья посвящена проблеме разработки методологических и технологических оснований формирования готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. Цель статьи состоит в обосновании базовых компонентов технологии оценки готовности семьи к осуществлению данного вида деятельности, осуществляемой в процессе ее социально-педагогической поддержки. Приведены данные анализа научной литературы, свидетельствующие о недостаточном уровне разработанности данной проблемы в современных исследованиях. Обоснованы базовые компоненты этой

технологии, соотнесенные со структурными компонентами готовности семьи к проектированию индивидуальной траектории ребенка, характеризующими семью как коллективного субъекта образования. Даны уровневые характеристики сформированности этих структурных компонентов. Охарактеризованы диагностические инструменты и процедуры оценивания, а также используемые оценочные шкалы. Результаты исследования адресованы научным работникам, педагогам и психологам, работающим в сфере социально-педагогической поддержки семьи.

Ключевые слова: **семья, социально-педагогическая поддержка, индивидуальная образовательная траектория ребенка, готовность к проектированию, оценка.**

Становление семьи в качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – одна из новых реалий современности, требующих разработки оригинальных методологических подходов к проектированию систем ее социально-педагогической поддержки. Большую значимость приобретают исследования, связанные с определением путей формирования готовности семьи к осуществлению этого вида коллективной детско-взрослой деятельности. Недостаточный уровень сформированности этой готовности может иметь следствием деструктивный характер участия семьи в решении вопросов образования ребенка, использование ложных ориентиров выбора семейных образовательных и воспитательных стратегий и, в целом, возрастание рисков ошибок в выборе индивидуальной образовательной траектории. Одно из центральных мест в решении этой проблемы принадлежит обоснованию способов оценки этой готовности, на основании которой могут прогнозироваться эффективность образовательного стартапа ребенка и корректироваться шаги его индивидуальной образовательной траектории во взаимодействии семьи с различными образовательными институтами. Цель настоящей статьи состоит в обосновании базовых компонентов технологии оценки готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, реализуемой в процессе ее социально-педагогической поддержки. Для достижения этой цели нами использовались методы анализа научной литературы и моделирования ситуаций и способов оценивания уровня сформированности базовых структурных компонентов готовности семьи. Проведенное исследование позволило получить следующие результаты.

Анализ научной литературы показывает, что готовность семьи к реализации функций воспитания и образования детей все чаще становится предметом исследований в сферах общей и социальной педагогики, психологии и других наук. Однако это понятие используется в менее строгих значениях, нежели там, где речь идет о готовности к работе с семьей различных специалистов (работников социальной сферы, социальной педагогики, педагогики дополнительного образования и др.).

В исследованиях А.А. Алдашевой, О.С. Антонович, К.М. Лебедевой, Т.Ю. Федосеевой, И.Д. Шахбазовой и других авторов, посвященных изучению различных аспектов готовности семьи, выделяются основные структурные компоненты этого интегративного образования, а также описываются пути и средства их формирования во взаимодействии с различными социальными и образовательными институтами. Однако вопросам оценки готовности семьи в большинстве исследований внимания уделяется значительно меньше. При этом зачастую теряется даже не слишком высокий уровень строгости использования этого понятия. Так, например, в исследовании О.В. Удовой готовность родителей воспитанников к взаимодействию с педагогическим коллективом ДОУ оценивается по показателям их удовлетворенности качеством образования и развития ребенка, хорошим отношением к нему со стороны педагогов, условиями осуществления деятельности педагогического коллектива, работы коллектива. Кроме этого, диагностируемым показателем готовности в данном случае выступает наличие у родителей желания и времени участвовать в работе ДОУ, что интерпретируется как их «активная позиция» [1, с. 91 – 94.]. Вполне очевидно, что в данном случае соотношение готовности родителей с их субъектной позицией в решении вопросов качества образования детей лишь относительны, проявления их собственной активности ограничены самим фактом участия в жизни ДОУ, но не содержанием осуществляемой деятельности.

Аналогичный подход представлен в работе О. Шульга. Оценка готовности матерей повышать родительскую компетентность здесь осуществляется по степени их активности в посещении специальных образовательных программ [2, с. 132 – 135.]. Большей степенью строгости отличаются подходы к оценке готовности к осуществлению родительских функций в семьях, планирующих либо осуществляющих воспитательную работу с приемными детьми. Например, в работе Е.А. Боенкиной представлен поход к оценке готовности таких родителей, основанный на проведении глубинного интервью с последующим использованием семибалльной оценочной шкалы, в которой используются стандартные интерпретации полученных оценок: абсолютно не готов; не готов; скорее не готов; трудно определить; скорее готов; в целом готов; готов по всем показателям. По количеству набранных баллов опрошенные родители разделяются на четыре группы, первые две из которых характеризуются высоким уровнем готовности, остальные – низким уровнем. Качественные характеристики различий между этими уровнями как таковые не представлены [3].

В ряде случаев оценка готовности родителей осуществляется на основе использования комплексов различных методов (наблюдение, опрос, тестирование). Итоговая оценка этой готовности представляет собой набор выявленных характеристик, среди которых встречаются описания уровней, выявленных при помощи стандартизированных психодиагностических методик. Так, например, в исследовании Е.М. Савицкой и Ж.В Горской, посвященном изучению личностных особенностей успешных и потенциальных приемных родителей, используется методика оценки локуса субъективного контроля, а результаты проведенной диагностики на основе их статистического анализа интерпретируются как оценочные характеристики их «успешности» [4, с. 97 – 102].

Еще один подход к оценке готовности принимающей семьи связан с использованием психодиагностических методик, комплекс которых характеризуется как «индивидуальная для каждой семьи “карта”, указывающая на проблемные и ресурсные стороны когнитивных представлений о детско-родительских отношениях» [5, с. 3]. Предметом оценки при этом выступает разнообразие содержания конструктов и способности регулировать аффективную реакцию, жесткие убеждения и стереотипы родительского мышления, уровень рефлексии, ментализации и коммуникативных искажений, признаки специфического отношения к членам семьи.

Таким образом, можно заключить, что методология оценки готовности семьи как целостного интегративного образования разработана недостаточно, а конкретные способы ее осуществления в значительной степени подчинены специфическим особенностям различных видов этой готовности, среди которых семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка практически не представлена. Отсутствуют и обобщенные уровневые характеристики готовности, соотнесенные с ее структурными компонентами.

В данном исследовании предложена комплексная модель оценки готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, основанная на выделении уровней сформированности ее ценностно-смыслового, содержательного и регулятивно-оценочного компонентов (ранее эти компоненты были описаны нами в специальном исследовании [6]). Как было сказано, диагностический инструментарий включает анкету смешанного типа, тест терминальных ценностей И.Г. Сенина и экспертную карту оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности. Оценка уровней сформированности основных структурных компонентов готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка осуществляется следующим образом.

Для оценки ценностно-смыслового компонента предназначены вопросы № 1, 2, 4 анкеты родителей, а также опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина. Вопрос № 1 направлен на выявление приоритетных проблем родителей, связанных с воспитанием собственных детей в семье. Респондентам предлагается список из 8 типичных для современной семьи проблем: нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений; защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды; преодоление интернет-зависимости детей; доступность для детей современного, качественного образования; воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций; выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни; развитие у детей самостоятельности и ответственности; охрана здоровья и формирование здорового образа жизни. Эти проблемы необходимо проранжировать по степени их субъективной значимости. При обработке полученных данных фиксируется ранг ответа «доступность для детей современного качественного образования». Если он попадает в первую тройку приоритетных проблем, это говорит о высоком уровне сформированности ценностно-смыслового компонента, если в последнюю тройку, уровень характеризуется как низкий.

Таким же образом оцениваются ответы на вопрос № 2, направленный на выявление приоритетных для родителей дальних целей семейного воспитания, которые сформулированы в виде их возможных пожеланий относительно будущего своих детей. Респондентам предлагаются семь фиксированных (сделать карьеру и достичь высокого положения в обществе; избежать бед и неприятностей при столкновении с негативными сторонами жизни; получить хорошее образование; обеспечить себя и свою будущую семью материально; стать достойным гражданином своей страны; быть достойными воспитавших их родителей; быть физически сильными и уметь постоять за себя; быть здоровыми и не болеть) и один свободный вариант ответа. Так же как и в предыдущем случае, об уровне сформированности ценностно-смыслового компонента готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка свидетельствует место в иерархии этих пожеланий ответа «получить хорошее образование».

Вопрос № 4 представляет собой набор из пятнадцати высказываний, по отношению к которым респондентам нужно выразить степень своего согласия с ними. Для этого используется 10-балльная шкала, где оценка «1» говорит о полном несогласии с данным высказыванием, а оценка «10» – о полном согласии. Сами высказывания сформулированы таким образом, что пять из них (первая группа) отражают позицию родителей, ориентированных на своего ребенка как на средство реализации собственных амбиций и воспроизводства в нем своих жизненных целей (субъект-объектная позиция). Еще пять высказываний (вторая

группа) характерны для позиции родителей, направленных на развитие индивидуальности своих детей и оказании помощи в достижении их собственных личностно значимых целей (субъект-субъектная позиция). В наших предшествующих исследованиях эти позиции были охарактеризованы как основания ценностно-детерминированного выбора образовательной стратегии семьи [7, с. 7 – 19]. Оставшиеся пять высказываний (третья группа) носят нейтральный характер, их назначение в анкете состоит только в отвлечении внимания респондентов от истинных целей опроса. При обработке данных сравниваются общее количество баллов, выставленных респондентами по первой и второй группе высказываний. Если общее количество баллов, выставленных по первой группе высказываний, существенно превышает количество баллов по второй группе, это говорит о низком уровне сформированности ценностно-смыслового компонента готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. В противоположном случае этот уровень оценивается как высокий. Если количество баллов по обеим группам высказываний примерно одинаково, это может интерпретироваться как средний уровень.

Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина используется для оценки выраженности ценностной ориентации на образование как на средство достижения приоритетных жизненных целей. Помимо того, что само по себе место, занимаемое образованием в иерархии пяти инструментальных ценностей (профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизни, увлечения), косвенно характеризует уровень готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, большое значение имеют взаимосвязи образования с терминальными ценностями. Если высокий ранг образования в списке инструментальных ценностей соотносится со столь же высокими рангами таких терминальных ценностей, как «креативность», «активные социальные контакты», «развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение» и «сохранение собственной индивидуальности», можно говорить о высоком уровне готовности респондентов проектировать именно индивидуальную образовательную траекторию ребенка как средство его творческой самореализации. Если же на фоне высокого ранга образования преобладают терминальные ценности «собственный престиж» и «высокое материальное положение», можно предполагать, что образовательная траектория ребенка, выстраиваемая при активном участии родителей, будет ориентирована на следование общепринятым социальным нормам и достижение им стереотипных, прагматических целей материального благополучия как главного смысла жизни. В этом случае уровень ценностно-смыслового компонента готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории может оценивать как весьма низкий.

Для оценки уровня сформированности содержательного компонента готовности предназначен вопрос № 3 анкеты родителей и первый раздел экспертной карты оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности. Анкетный вопрос направлен на выявление уровня сформированности основных компетенций родителей, при помощи которых осуществляются детско-родительские взаимодействия. С использованием метода самооценки родителей по 5-балльной оценочной шкалы определяется уровень сформированности следующих компетенций: строить доверительные отношения со своими детьми так, чтобы они охотно пускали меня в свой внутренний мир; защищать своих детей от риска заболеть, формировать у них здоровый образ жизни; строить отношения со школьными учителями (воспитателями ДОУ) и совместно с ними решать возникающие задачи и трудности образования детей; правильно выбирать места и содержание дополнительного образования для своих детей (включая кружки, секции «Школы раннего развития», репетиторов и т.д.); помогать своим детям в преодолении трудностей в жизни и в учебе; помогать детям оптимально организовать распорядок рабочих и выходных дней; преодолевать внутрисемейные конфликты и находить верные решения, когда мои дети проявляют непослушание, грубость, неуважение и т.д.

Кроме того, респондентам предоставлена возможность дополнить данный перечень иными компетенциями, которые, по их мнению, могут быть востребованы в процессе решения задач построения индивидуальной образовательной траектории ребенка, и также оценить уровень их сформированности. При обработке полученных данных набранные баллы суммируются и распределяются по квартилям. Если общая сумма баллов относится к первому квартилю, уровень сформированности этого компонента готовности признается высоким; ко второму и третьему – средним, к четвертому – низким.

Работа с экспертной картой оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности осуществляется в режиме интерактивного семинара, организуемого субъектом социально-педагогической поддержки семьи. В роли этого субъекта могут выступать представители различных социальных и образовательных институтов, осуществляющих тьюторскую функцию в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В наших предшествующих исследованиях было показано, что наиболее успешно эта функция может осуществляться педагогами дополнительного образования [7, с. 7 – 19]. В ходе интерактивного семинара педагогом-тьютором моделируются ситуации совместной творческой деятельности родителей и детей, направленной на освоение разнообразных социокультурных практик. Именно в этих ситуациях осуществляется оценка содержательного и регулятивно-оценочного компонентов готовности семьи.

Первый раздел экспертной карты заполняется педагогом-тьютором на основании непосредственного наблюдения за совместной деятельностью детей и родителей. Оценка содержательного компонента готовности семьи осуществляется здесь по следующим параметрам: выбор творческого задания, постановка проектной задачи, определение ресурсов и средств для ее решения, осуществление продуктивных детско-взрослых коммуникаций. Для оценки по каждому параметру используется специальная пятибалльная порядковая шкала.

При оценке компетентности родителей в ситуации выбора творческого задания педагог-тьютор предлагает семьям несколько вариантов таких заданий, оформленных в виде кейсов, содержащих описания проблемных ситуаций. Эти ситуации подбираются таким образом, чтобы возможности их творческого решения были сопряжены с различными видами проектной деятельности: игровой, исследовательской, художественно-творческой, инженерно-технической и т.д. Важно, чтобы их описания не содержали конкретных, жестких указаний на то, что именно требуется сделать, а, напротив, давали достаточную степень свободы для их интерпретаций. Каждой семье, участвующей в интерактивном семинаре, необходимо выбрать одно задание, которое в наибольшей степени соответствует ее интересам. Выставляемые при этом оценочные баллы интерпретируются следующим образом: 1 – родители сами, без участия детей выбирают то задание, которое, по их мнению, посильно для выполнения; в случае несогласия со стороны ребенка могут оказывать на него психологическое давление; 2 – родители сами выбирают несколько вариантов заданий и предлагают ребенку выбрать из их числа один вариант; 3 – родители сами, без участия детей выбирают задание, но если ребенок не согласен с этим выбором, изменяют свое решение в пользу ребенка; 4 – родители предоставляют ребенку полную свободу выбора творческого задания; 5 – родители обсуждают с детьми разные варианты выбора, стремясь прийти к обоюдному согласию.

По второму параметру (постановка проектной задачи) предметом оценки выступает компетентность родителей в определении конкретных целей совместной детско-взрослой деятельности. Педагог-тьютор в этом случае наблюдает за тем, как строится взаимодействие детей и родителей в ходе поиска ответа на вопрос: «Что мы будем с этим делать, и что именно мы хотим сделать?». Интерпретации оценочных баллов выглядят следующим образом: 1 – родители полностью перехватывают инициативу, принимая решение за ребенка; 2 – родители сами принимают решение, но при этом особым образом влияют на ребенка, «подталкивая» его к принятию именно этого решения; 3 – родители предоставляют ребенку право «совещательного голоса», однако окончательный выбор оставляют за собой с учетом мнения ребенка; 4 – родители передают инициативу ребенку, заранее соглашаясь с его выбором; 5 – родители предоставляют выбор ребенку, но при этом обсуждают с ним предлагаемые варианты, анализируя их сильные и слабые стороны.

Для моделирования ситуации выбора ресурсов и средств для решения поставленной задачи (третий параметр оценки) педагогу-тьютору необходимо обеспечить разнообразие и избыточность всего того, что может быть использовано в этом качестве при решении широкого спектра творческих задач (источники информации, технические средства, ткани и костюмы для сценических постановок, расходные материалы и т.д.). Важно, чтобы для участников совместной детско-родительской деятельности были доступны и те средства, которые могут использоваться по своему прямому назначению, и те, которые могут быть творчески преобразованы в целях решения поставленной задачи. Наблюдая за тем, как дети и родители выбирают и применяют различные средства и ресурсы, педагог-тьютор использует следующие интерпретации выставляемых баллов: 1 – родители выбирают то, что, по их мнению, в наибольшей степени применимо для решения поставленной задачи, предпочитая при этом те средства, которые могут использоваться в готовом виде; после этого объясняют ребенку, как их нужно применять; 2 – родители предлагают ребенку свои варианты использования имеющихся средств и ресурсов, предоставляя ему возможность выбрать подходящий для него вариант; 3 – родители предлагают ребенку самостоятельно определить необходимые ресурсы и средства, однако оставляют за собой право либо принять, либо отвергнуть предлагаемое решение; 4 – родители предоставляют ребенку самостоятельность в выборе ресурсов и средств, соглашаясь с любым предложенным вариантом; 5 – родители предлагают ребенку принять самостоятельное решение, при этом обсуждают с ним предлагаемые варианты, подсказывая не замеченные ребенком оригинальные возможности использования выбираемых средств.

Продуктивность детско-родительских коммуникаций, осуществляемых в процессе решения творческих задач (четвертый параметр оценки) также оценивается педагогом-тьютором посредством наблюдения за их совместной деятельностью. Используются следующие интерпретации выставляемых баллов: 1 – родители жестко навязывают ребенку определенные схемы действий, добиваются их полного исполнения, подавляя инициативу самого ребенка; 2 – родители задают ребенку образцы действий, убеждая его, что это единственно правильный вариант; 3 – родители предоставляют ребенку возможность действовать самостоятельно, но только в заданных пределах; 4 – родители поощряют самостоятельность ребенка, приходя на помощь только по его просьбе; 5 – родители взаимодействуют с ребенком в диалоге, поощряют его самостоятельность, но при этом при помощи подсказки открывают ему новые возможности, расширяя тем

самым круг реализуемых действий и включаясь в эти действия, если на данном этапе ребенок еще не в состоянии осуществлять их самостоятельно.

И, наконец, оценка регулятивно-оценочного компонента готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка осуществляется при помощи второго раздела экспертной карты, в котором отражаются данные о достигнутых результатах совместной творческой деятельности детей и родителей. Для этого педагогу-тьютору необходимо поставить самих детей и их родителей в позицию субъектов оценивания этих результатов. В этой связи второй раздел экспертной карты содержит параметры оценки результативности совместной творческой деятельности детей и родителей и схему развернутого интервью с родителями, в ходе которого выявляются и оцениваются новообразования социального опыта семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Показателями оценки результативности совместной деятельности детей и родителей выступают: взаимное соответствие решаемой проектной задачи, выбранных ресурсов и средств ее решения, осуществленных продуктивных действий и полученных результатов; оригинальность предложенного способа решения задачи, креативность реализованных идей; оригинальность избранных способов презентации достигнутых результатов. Оценивание осуществляется по 10-балльной шкале.

В ходе развернутого интервью с родителями педагог-тьютор выясняет, насколько адекватно родители оценивают приращение коллективного детско-взрослого социального опыта. Используются интерпретации баллов: 1 – родители оценивают достижения ребенка по соответствию совершенных ими действий общепринятым нормам и требованиям; изменения собственного социального опыта ими не рефлексируются; 2 – родители указывают на отдельные, удачно выполненные ребенком действия, свою собственную роль в достижении этого успеха они не рефлексируют; 3 – родители дают обобщенные характеристики достигнутых ребенком результатов, осознавая в этой связи и собственные поступки, обеспечившие их достижение; 4 – родители не только констатируют достижения ребенка, но и прогнозируют его дальнейшие перспективы образовательного продвижения; 5 – родители характеризуют достижения ребенка, их значение для его дальнейшего образовательного продвижения, а также изменения своего опыта и сознания, определяющие новый уровень их родительской компетентности.

Таким образом, интегративная оценка уровня готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребенка носит системный характер, характеризуется разнообразием форм, методов и процедур, ее результатом становится выявление дефицитов родительского опыта, препятствующих эффективному решению задачи обеспечения успешного образовательного стартапа ребенка в семье. В заключение отметим, что описанная технология оценки предназначена для использования непосредственно в процессе тьюторского сопровождения семьи и ее социально-педагогической поддержки. Вопросы ее использования в целях получения баз статистических данных и обоснования общих закономерностей и тенденций социокультурного развития семьи требуют отдельного рассмотрения, с чем и связаны перспективы дальнейшей разработки данной проблемы.

Библиографический список

1. Удова О.В. Готовность к взаимодействию родителей воспитанников и педагогов дошкольной образовательной организации. *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. 2015; № 4: 91 – 94.
2. Oksana Shulga. The components of responsible parenthood in mothers and fathers //*Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы.* Серыя 3: Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2015;№ 3 (200): 132 – 135.
3. Boenkina E.A., Krasnoryadtseva O.M., Shcheglova E.A., Bredun E.V. Motivational Modalityasa Prognostic Characteristicof Psychological Readinessfor Foster Parenting. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology.* 2020; № 75: 144 – 158.
4. Савицкая Е.М., Горькая Ж.В. Характеристика уровня субъективного контроля успешных приемных родителей. *Поволжский педагогический вестник*. 2016; № 1 (10): 97 – 102.
5. Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С., Рыжов А.Л. Переосмысление психодиагностической работы с принимающими семьями с позиций конструктивизма. *Психологические исследования*. 2019; Т. 12, № 63: 3. Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/ 2019v12n63/1667-zhuykova63.htm
6. Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К. Готовность семьи к проектированию индивидуальной траектории ребенка: содержание и сущность понятия. *Педагогика: история, перспективы*. 2020; № 5: 33 – 44.
7. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*. 2019; Т. 2, № 3: 7 – 9.

References

1. Udova O.V. Gotovnost' k vzaimodejstviyu roditelej vospitannikov i pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Sem'ya i lichnost': problemy vzaimodejstviya*. 2015; № 4: 91 – 94.
2. Oksana Shulga. The components of responsible parenthood in mothers and fathers //*Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaŭnaga ŭniversit`eta imya Yanki Kupaly.* Seryya 3: Filalogiya. Pedagogika. Psihalogiya. 2015;№ 3 (200): 132 – 135.
3. Boenkina E.A., Krasnoryadtseva O.M., Shcheglova E.A., Bredun E.V. Motivational Modalityasa Prognostic Characteristicof Psychological Readinessfor Foster Parenting. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology.* 2020; № 75: 144 – 158.
4. Savickaya E.M., Gor'kaya Zh.V. Harakteristika urovnya sub`ektivnogo kontrolya uspeshnyh priemnyh roditelej. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; № 1 (10): 97 – 102.
5. Zhujkova E.B., Pechnikova L.S., Ryzhov A.L. Pereosmyslenie psihodiagnosticheskoj raboty s prinimayuschimi sem'yami s pozicij konstruktivizma. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2019; T. 12, № 63: 3. Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/ 2019v12n63/1667-zhuykova63.htm
6. Grebennikova V.M., Bondarev P.B., Ignatovich V.K. Gotovnost' sem'i k proektirovaniyu individual'noj traektorii rebenka: soderzhanie i suschnost' ponyatiya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2020; № 5: 33 – 44.
7. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. K voprosu o sovremennyh praktikah social'no-pedagogicheskoj podderzhki sem'i kak sub`ekta proektirovaniya individual'noj obrazovatel'noj traektorii rebenka. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*. 2019; T. 2, № 3: 7 – 9.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-388-390

Kuchchaev R.M., *senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Kuchaev_rasul@mail.ru*

Malsagov B.S., *teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: fit@chesu.ru*

Cholaev A.Kh., *MA student, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: cholaev1998@mail.ru*

ROLE OF THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN MODERN EDUCATION. The article reveals the role of the digital learning environment in modern education. The conclusion is made that the digital educational environment is aimed at the formation of new competencies. This is an understanding of how technology and interfaces work; privacy and personal data protection; ways to search for information and its assessment from the standpoint of reliability and reliability for use; information processing: teamwork and methods of communication in it. There are various educational technologies within the framework of DSP, which are used with varying degrees of activity in Russian education. It's an understanding of the techniques and interfaces; privacy protection, how to search for information and assess it from the point of view of reliability and reliability for use; information processing, teamwork and ways to communicate in it.

Key words: **digital educational environment, Internet resources, gamification, blended learning, adaptive learning.**

Р.М. Куччаев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Kuchaev_rasul@mail.ru*

Б.С. Мальсагов, *ассистент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fit@chesu.ru*

А.Х. Чолаев*, магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: cholaev1998@mail.ru*

РОЛЬ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье выявлена роль цифровой среды обучения в современном образовании. Сделан вывод о том, что цифровая образовательная среда направлена на формирование новых компетенций. Это понимание работы техники и интерфейсов; конфиденциальности частной жизни и защиты личных данных; способов поиска информации и ее оценка с позиции достоверности и надежности для использования; обработки информации: работы в команде и способов коммуникации в ней. Существуют разнообразные образовательные технологии в рамках ЦОС, которые с разной степенью активности используются в российском образовании.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, интернет-ресурсы, геймификация, смешанное обучение, адаптивное обучение.**

Если раньше использование интернет-ресурсов воспринималось как дополнение при лидирующей позиции бумажных учебников и других учебных материалов, то на сегодняшний день сеть Интернет упрочила свою позицию в образовательном процессе. Российское образование весной 2020 года оказалось в уникальной ситуации, в которой дистантное обучение временно стало единственно возможной формой обучения. Естественным образом появилось повышенное внимание к разнообразным сетевым ресурсам в формальном и неформальном образовании. Внезапно пришло осознание, что организовать учебную деятельность, найти содержание обучения можно разнообразными способами благодаря богатому набору сетевых ресурсов и их возможностям. Сетевые ресурсы дали ответ на вопрос, как обеспечить коммуникацию и взаимодействие тогда, когда невозможно присутствовать в школе. Выводы о результатах такого взаимодействия еще предстоит сделать.

Современные формы образования предполагают сотрудничество, интерактивность, индивидуализацию процесса образования. Образовательный процесс приобретает личностно ориентированный характер, что включает в себя модульность, технологичность, доступность, гибкость. Естественный процесс глобализации, информатизации, включённости Интернета во все сферы жизни способствует созданию и развитию цифровой образовательной среды (ЦОС).

Использование ЦОС имеет большой опыт в зарубежных странах.

Цифровые технологии образования в Финляндии встроены в процесс образования. Министерство образования страны считает, что использование таких технологий способствует мотивации учеников к самостоятельной учебной деятельности, занятиям независимыми исследованиями и совместной работе. Цифровые технологии в финских школах служат инструментом для явления ориентированного обучения, при котором процесс получения знания идет через изучение явления в реальном мире. По данным PISA, цифровое образование Финляндии имеет высокие показатели [1].

С 1999 г. Южная Корея применяет систему КЕРИС (Корейскую научно-исследовательскую и информационную службу в области образования). Основная задача КЕРИС – продвижение цифровых технологий в школе с помощью создания программ внедрения цифровых решений для улучшения образовательных результатов. Организация распространяет информацию для принимающих решение органов власти и учеников, учителей, семей. С 2006 г. КЕРИС ведет деятельность по международному консультированию [1].

В эпоху цифровой революции образовательный процесс естественным образом меняется, чтобы оставаться востребованным. «...Школьные кабинеты перестают быть единственным местом, где учащиеся получают знания. Благодаря Интернету и мобильным сетям доступ к информации открыт всегда и везде. Учитель и учебники – уже не единственные источники информации. Более того, у издательств, выпускающих учебники, естественным образом исчезает монополия на создание учебного контента: сегодня многие тысячи учителей во всем мире создают и публикуют в сети на персональных сайтах учебные материалы, которые часто оказываются очень востребованными. Новые цифровые технологии позволяют переосмыслить процесс обучения и разработать новые формы организации и проведения занятий...» [2]. Школа также перестает занимать лидирующую позицию как источник знаний. Интернет дает богатый по содержанию ресурс для образования: разнообразные платформы обучения, онлайн-курсы, вебинары, специализированные информационные сайты и т.д.

Цифровая среда отвечает многим запросам участников образовательного процесса, она уже прочно входит в образовательную инфраструктуру и решает проблемы, которые трудно преодолеть в традиционных формах.

Использование цифровой среды в образовании РФ обеспечивается и регулируется перечнем нормативных документов:

– Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», статья 17 «Формы получения образования и формы обучения»;

– приказом Министерства образования РФ от 23.08.2017 №816 «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

– Приоритетным национальным проектом «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (ПНП СЦОС) 25.10.2016 г. – 01.02.2021 г.;

– Федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования (ФГОС ООО).

Обратимся к пониманию цифровой образовательной среды на государственном уровне. Следует отметить, что в настоящий момент четко видно внимание государства к цифровой среде для образования населения. Это прослеживается в Приоритетном национальном проекте «Современная цифровая образовательная среда». Данный проект нацелен на «повышение качества и расширение возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан» [3] с помощью цифровой образовательной среды. При этом нет пояснений термина «цифровая образовательная среда», не описана ее структура. Судя по содержанию проекта, основное содержание ЦОС составляют разнообразные онлайн-курсы и их система оценивания, что, конечно же, является важным компонентом цифровой образовательной среды.

Нередко в источниках можно встретить понимание цифровой образовательной среды как совокупность информационных систем. Бархасанова Е.А., Малгаров И.И. предлагают такое определение цифровой образовательной среды: «Это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения образовательного процесса современными цифровыми ресурсами и технологиями» [4]. При этом делается акцент на информационные системы, но не на деятельность человека.

С.Д. Каракозов, Р.С. Сулейманов, А.Ю. Уваров предлагают компоненты цифровой образовательной среды МПГУ, ее технологической инфраструктуры: мобильные персональные рабочие места с доступом в Интернет, медиасредства в учебных пространствах, рабочие станции в учебных лабораториях и классах и т.п. [5].

Авторы монографии «Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды» дают такое определение термина: «Цифровая образовательная среда представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» [6]. Авторы указывают, что ЦОС строится на принципе открытости, предполагающем возможность свободного доступа к информационным системам потребителям. Разработаны и другие принципы ЦОС: единства, доступности, конкурентности, ответственности, достаточности, полезности.

Существует множество разных вариантов использования цифровой среды в образовании. Обычно это онлайн-курсы, вебинары, обучение на платформе Moodle и т.п. Все чаще встречаются практики внедрения социальных сетей в образовательный процесс. Также разработаны разнообразные образовательные подходы, концепции, методики работы с использованием ЦОС. Остановимся на самых востребованных.

1. Смешанное обучение.

Смешанное обучение (Blended learning) – «это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [7]. Данное определение предлагается Институтом Клейтона Кристенсена. Подчеркивается обязательное использование онлайн-среды.

При традиционном подходе каждое действие ученика контролируется учителем, что приводит к отсутствию личного пространства, свободы. Онлайн-среда рассматривается как возможность для свободы самовыражения, творчества, саморегулирования. При этом такая свобода может существовать только в том случае, если учитель не унифицирует действия учеников. Немаловажным считается способность онлайн-среды к организации обратной связи, что не всегда легко реализовать на традиционных фронтальных уроках.

Смешанное обучение предполагает разные модели обучения, которые учитель выбирает сам в зависимости от целей и задач урока.

Использование компьютера на уроках не всегда означает, что используется смешанное обучение. Например, если учитель объясняет новый материал на проектной доске, и он транслируется на планшеты учеников, то это не будет примером смешанного обучения, так как ученики не имеют возможности что-либо делать с материалом, а также выбирать собственный темп, время и место его освоения.

Существуют разные модели смешанного обучения с разной степенью эффективности. Например, Институт Клейтона Кристенсен выделяет такие базовые модели: ротация лабораторий, ротация станций; гибкая модель и модель а-ля-карт.

Перевернутый класс. Ученики изучают новый материал дома в учебной онлайн-среде (например, в системе Moodle). На уроке в школе происходит закрепление полученных знаний в формате семинара, проектной деятельности,

ролевой игры и других интерактивных формах работы. Таким образом, у ученика есть возможность самостоятельного изучения материала в подходящем для него режиме и темпе.

Гибкая модель. Главное условие этой модели – наличие гибкого графика работы, который может меняться по необходимости. Также данная модель требует специальной организации рабочего пространства: в центре помещения должно быть организовано место для работы онлайн, по периметру должны быть расположены зоны для работы в группах, организации дискуссий. Данная модель исходит из образовательных потребностей ученика и предполагает формирование культуры самостоятельного освоения материала и самоорганизации.

Ротация станций. Основа такой модели – перемещение групп учеников во время уроков по станциям: станция онлайн-обучения, станция работы с учителем и станция проектной работы. Состав учеников может меняться в зависимости от задач урока. Все ученики перемещаются по кругу и посещают каждую станцию, их количество может варьироваться, а также принципы деления по подгруппам могут быть разными.

1. Ротация лабораторией. При этой модели часть занятий проходит в обычном классе, но на один урок ученики переходят в компьютерный класс для работы в онлайн-среде.

2. Технология адаптивного обучения. Адаптивное обучение – образовательный метод, при котором компьютер используется в роли ведущего обучающего интерактивного устройства. Технология построена на основе идеи системы Монтессори, суть которой заключается в индивидуальном подходе обучения для каждого ребенка. Здесь же компьютер адаптирует обучение ученика, исходя из его потребностей, мотивации, уровня знаний и опыта.

3. Геймификация (игрофикация). В основе геймификации лежит использование игровых технологий онлайн и офлайн в образовании. Ее основная цель – создание мотивационной основы для формирования навыков и умений деятельности и развития детей. Для данной технологии характерно внедрение атрибутов и механизмов игр, таких как цель, баллы, список лидеров, награды, уровни.

4. Виртуальный класс. Виртуальный класс подразумевает под собой создание и использование виртуальной обучающей среды в Интернете с доступом через портал. Подразумевается, что учитель и ученики сообща работают в такой среде.

5. Мобильное обучение. Мобильное обучение (m-learning) – использование мобильной технологии как по отдельности, так и совместно с другими информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени. Обучение предполагает свободный доступ к образовательным ресурсам, коммуникацию с другими пользователями, создание контента в учебном классе и за его пределами.

6. Технология 1:1. Данная технология предусматривает индивидуальное обучение при условии обеспечения каждого ученика персональными техническими средствами (компьютером, планшетом, ноутбуком).

Таким образом, цифровая образовательная среда направлена на формирование новых компетенций. Это понимание работы техники и интерфейсов; конфиденциальность частной жизни и защиты личных данных; способы поиска информации и ее оценка с позиции достоверности и надежности для использования; обработка информации; работа в команде и способы коммуникации в ней. Существуют разнообразные образовательные технологии в рамках ЦОС, которые с разной степенью активности используются в российском образовании.

Библиографический список

1. Гейбл Э. *Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации*. Перевод с английского. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2019.
2. Голенопольский И. Революция может быть цифровой. *УГ Москва*. 2012; № 33, 14 августа Available at: http://ug.ru/archive/47248
3. *Паспорт Приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTv OAG.pdf
4. Барахсанова Е.А., Малгаров И.И. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/shkolniki-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-usloviya-predpochteniya-bezopasnost
5. Каракозов С.Д., Сулейманов Р.С., Уваров А.Ю. Ориентиры развития цифровой образовательной среды Московского педагогического государственного университета. *Наука и школа*. 2014; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/orientiry-razvitiya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-moskovskogo-pedagogicheskogo-gosudarstvennogo-universiteta.
6. *Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды*: монография. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука». 2018.

References

1. Gejbl `E. *Cifrovaya transformaciya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendacii*. Perevod s anglijskogo. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki», Institut obrazovaniya. Moskva: NIU VSh`E, 2019.
2. Golenopol'skij I. Revolyuciya mozhet byt' cifrovoj. *UG Moskva*. 2012; № 33, 14 avgusta Available at: http://ug.ru/archive/47248
3. *Pasport Prioritetnogo proekta «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
4. Barahsanova E.A., Malgarov I.I. Shkol'niki v cifrovoj obrazovatel'noj srede: usloviya, predpochteniya, bezopasnost'. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/shkolniki-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-usloviya-predpochteniya-bezopasnost
5. Karakozov S.D., Sulejmanov R.S., Uvarov A.Yu. Orientiry razvitiya cifrovoj obrazovatel'noj sredy Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. *Nauka i shkola*. 2014; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/orientiry-razvitiya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-moskovskogo-pedagogicheskogo-gosudarstvennogo-universiteta.
6. *Metodologicheskie osnovy formirovaniya sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NOO «Professional'naya nauka». 2018.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-390-392

Bataeva M.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Higher and Applied Mathematics, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: 19madina73@mail.ru*

Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

MODERN APPROACHES TO THE MANAGEMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF THE UNIVERSITY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER. In this article, the authors reveal modern approaches to the management of scientific and methodological work of the university as a resource for the development of professional competence of teachers. Achieving this goal involves consistently solving such tasks as determining the main forms and methods of managing the scientific and methodological work of the University; identifying the most promising approaches to managing the scientific and methodological work of the university as a resource for developing the professional competence of the teacher. The authors show that the main function of the methodical units in the university in the organization, coordination of the process of development of educational documentation (training plans, programs, educational and methodological sets of disciplines, examination documentation). The importance of the teacher's ability to organize the planning of the process of teaching the discipline, as awareness of the logical connections of thematic content allows to direct students to consistency in its study.

Key words: **approaches, management, scientific and methodological work, University, development, professional competence, teacher.**

М.Т. Батаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: 19madina73@mail.ru*

З.З. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

В.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ВУЗА КАК РЕСУРСУ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В данной статье авторы ставят своей целью раскрыть современные подходы к управлению научно-методической работой вуза как ресурсу развития профессиональной компетенции педагогов. Достижение данной цели предполагает последовательное решение таких задач, как определение основных форм и способов управления научно-методической работой вуза; выявление наиболее перспективных подходов к управлению научно-методической работой вуза как ресурса развития профессиональной компетентности преподавателя. В статье авторы показывают, что основная функция методических подразделений в вузе заключается в организации, координации процесса разработки учебной документации (учебных планов, программ, учебно-методических комплексов дисциплин, экзаменационной документации). Значимость умения преподавателя организовывать планирование процесса преподавания дисциплины, так как и осознание логических связей тематического содержания, позволяет направлять обучающихся к последовательности в его изучении.

Ключевые слова: **подходы, управление, научно-методическая работа, вуза, развитие профессиональной компетентности, преподаватель.**

Научно-методическая работа вуза определяется структурированностью в соответствии с функциями, определяемыми ее содержанием.

В решении научно-методических задач деятельности вуза ведущую роль играет педагогический совет, в ходе заседаний которого выносятся предложения и принимаются решения по развитию учебно-методической базы вуза, повышению квалификации педагогов, внедрению в учебно-воспитательный процесс научно-педагогических инноваций и тому подобное.

Основным структурным подразделением научно-методической работы факультета является методическая комиссия, которая создается на основе объединения преподавателей различных дисциплин и обеспечивает организационно-методическую деятельность преподавания рабочих дисциплин, организует и координирует процесс повышения педагогами профессионального мастерства. Наиболее активными формами работы методической комиссии факультета является организация проведения и анализа открытых лекций и семинаров, участия педагогов в профессиональных конкурсных и презентационных мероприятиях, рекомендации и координация процесса повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Сейчас актуальными становятся вопросы работы научно-методических советов, «Школы молодого преподавателя», мобильных творческих групп учителей, которые могут создаваться даже в пределах нескольких методических объединений с целью выполнения общего задания.

Научно-методическая работа педагогических кадров, по определению Н.В. Гладик, является системой профессионального роста, направленной на постоянное расширение у преподавателя теоретических знаний и практических навыков и умений с целью повышения уровня профессионального мастерства.

Она предусматривает совокупность действий и мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала педагогических коллективов, достижение положительных результатов учебно-воспитательного процесса [5].

Высоко оценивая роль научно-методической работы в образовательной организации для развития профессиональной компетентности преподавателей, необходимо выделить основные принципы ее организации, к которым мы отнесли: адресность, что проявляется в учете мотивации преподавателя, его направленности на конкретный аспект профессиональной деятельности; вариативность и гибкость, которые способствуют повышению комфортности в организации процесса профессионального самосовершенствования; учет потенциальных и реальных ресурсов конкретного учителя, которые на определенный момент его жизни актуальны для повышения квалификации, качественного преобразования.

Считаем, что обеспечение указанных принципов позволяет достичь результатов качественного изменения профессиональной компетентности преподавателя факультета, среди которых: соответствие компетентности учителя осуществлять профессиональную деятельность в изменяющихся условиях организации учебного процесса, осведомленности педагога образовательной организации в современных тенденциях образования, повышение мотивации к применению инноваций и инновационная грамотность; умении работать в команде, что способствует созданию интегрированных программ обучения для будущих специалистов.

М.Е. Акмамбетова обобщает структуру научно-методической работы образовательной организации, которая, по ее мнению, состоит из деятельности научно-методического совета, работы предметных (цикловых) методических объединений, творческих групп педагогов и исследовательской работы студентов [1].

Основными задачами научно-методической работы является повышение качества педагогических знаний; освоение современных педагогических технологий, методик, приемов и способов эффективной педагогической работы с последующим использованием их на практике. Содержание научно-методической работы можно представить в виде совокупности трех блоков: первый блок связан с обеспечением ознакомления педагогов с ведущими проблемами и тенденциями в области образования, совершенствованием и обновлением ее содержания, привлечением новых образовательных технологий, разработкой и реализацией учебно-методического обеспечения педагогического процесса. Второй блок направлен на овладение учителями актуальным педагогическим опытом, который может проявляться в методах и формах обучения или воспитания. Третий блок определяется с учетом индивидуальных потребностей и интересов учителя.

В аспекте указанного становится понятным выделение научно-методической работы образовательной организации в качестве средства развития профессиональной компетентности преподавателя. По мнению Ю.А. Шавриной, главной задачей научно-методической работы является повышение уровня научно-методической культуры преподавателей, оказание им помощи в организации исследовательской и инновационно-образовательной деятельности [11, с. 511 – 514].

Анализ опыта других ученых позволил сделать вывод, что стержневую роль в реализации научно-методических задач выполняют научно-методические советы и объединения, которые являются основным звеном в разработке и внедрении прогрессивных форм и методов обучения и воспитания [3, с. 94].

Основная функция методических подразделений в вузе заключается в организации, координации процесса разработки учебной документации (учебных планов, программ, учебно-методических комплексов дисциплин, экзаменационной документации). Подчеркиваем значимость умения преподавателя организовывать планирование процесса преподавания дисциплины, так как осознание логических связей тематического содержания позволяет направлять обучающихся к последовательности в ее изучении.

Проведение открытого занятия позволяет получить информацию об уровне профессионального мастерства педагога и подготовки по дисциплине учащихся; стимулирует педагога к профессиональному развитию; позволяет распространять представленный педагогический опыт, определять пути совершенствования профессионального развития учителя [4].

Итак, на основе указанного определяем, что открытое занятие является мерой, выступает как формой активного обучения (распространение опыта), так и формой контроля, который осуществляется с целью диагностирования уровня профессиональной компетентности преподавателя. При этом оценивать качество проведенного урока можно, по мнению методистов [4, с. 44], несколькими способами: через изучение отзывов обучающихся, ознакомление с мнением специалистов (в результате обсуждения и анализа), просмотр видеоматериалов.

Планирование открытых занятий осуществляется индивидуально педагогами при непосредственном участии коллектива методического объединения и позволяет выявлять накопленный опыт отдельных преподавателей по применению эффективных педагогических приемов, средств обучения, дидактических элементов, всего того, что дает положительные результаты в обучении и воспитании обучающихся. Обычно эти приемы и элементы приобретают авторский характер через интерпретацию учителем опыта других педагогов и его дифференциацию в соответствии с особенностями обучающихся.

В процессе научно-методической работы факультета должна осуществляться помощь педагогу в его издательской деятельности.

Профессиональная компетентность любого преподавателя проявляется в умении доступным способом презентовать обобщенные ключевые аспекты дисциплины.

Учитывая это, становится понятным выделение некоторыми учеными таких значимых форм методической работы, как смотры-конкурсы по дисциплинам и методических секций, целью которых является выявление и распространение опыта преподавателей. При этом под педагогическим опытом понимается совокупность знаний и навыков, приобретенных на основе и в процессе непосредственной педагогической деятельности; форма усвоения педагогом рациональных достижений прошлой педагогической деятельности [1].

Подчеркивая важность организации научно-методической работы для повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя, ученые, однако, замечают некоторые проблемы, касающиеся авторитаризма администрации в управлении научно-методической работой [2, с. 13], игнорирование в ее системе самой личности педагога [1, с. 68]. Т.И. Красикова придает значимость рациональному распределению педагогических и административных кадров с учетом профессионального, психологического и общекультурного соответствия должностям, а также готовность к организационно-педагогической деятельности, коммуникабельность, преданность делу [6, с. 102 – 117].

В аспекте обеспечения систематичности в обучении научно-методическая работа образовательного организации должна выполнять функцию координатора системных связей учебных дисциплин.

Одной из важных задач научно-методической работы образовательной организации считаем оказание помощи молодым учителям в адаптации и приобретении педагогического опыта. Замечаем, что указанная задача наиболее успешно может быть реализована через организацию «Школы молодого преподавателя».

Трудностями, с которыми сталкивается молодой педагог в начале своей профессиональной деятельности, определяются необходимостью установления отношений сотрудничества и взаимодействия между ним и более опытными коллегами; подготовки к процессу повышения квалификации; выработки личного стиля в реализации путей и средств соблюдения современных требований обучения; формирования и развития теоретико-практических знаний новейших достижений и проблем педагогики, психологии, методик обучения и воспитания студентов с учетом инновационных подходов; внедрения в работу современных образовательных подходов и передовых педагогических технологий; реализации принципов системности приобретения практики и опыта в преподавании, проведения семинарских, практических и лабораторных занятий.

Идея подготовки молодых учителей в аспекте их адаптации к первому рабочему месту не является новой в педагогической мысли. В частности, ученые акцентируют внимание на том, что личность в целом и молодой педагог в частности более эффективно интегрируется в систему профессиональных норм в процессе создания благоприятных условий для развития творческого потенциала, самоутверждения, самореализации через обеспечение демократических основ образовательного процесса, методической гибкости относительно сочетания полученных знаний с практикой.

Для повышения статуса молодых преподавателей считаем полезным их привлечение к подготовке и организации педагогических советов, конференций, тренингов и других мероприятий факультета, а также к мероприятиям, которые организуются в среде совместной деятельности с другими колледжами и университетами. Считаем, что молодые преподаватели при условии их наставничества и подготовки опытными педагогами могут довольно активно воздействовать на уровень развития вуза. Еще одной важной функцией «Школы молодого преподавателя» определяем учебно-просветительскую, которая позволяет через посещение занятий опытных педагогов, а также взаимопосещения с последующим обсуждением корректировать деятельность нового преподавателя.

Таким образом, проведенный анализ литературы по проблеме исследования, позволяет сделать следующие выводы: развитие профессиональной компетентности преподавателя вуза наиболее активно осуществляется в системе научно-методической работы, основным звеном которой являются методические объединения. Во-вторых, формами организации научно-методической работы, способствующими развитию профессиональной компетентности педагога, определены методическое сопровождение его профессионального роста и распространение собственного опыта среди педагогического сообщества. В-третьих, профессиональная компетентность педагога как его методическая деятельность проявляется в способности осуществлять конкретные виды работы: планирование преподавания учебной дисциплины; создание, утверждение и внедрение в учебный процесс методических разработок; подготовку и защиту педагогических рефератов; подготовку учебно-методической литературы к изданию; участие в презентационных профессионально-педагогических мероприятиях: конференциях, выставках, семинарах; активность в процессах реформирования профессионального образования, в частности в обсуждении изменений системы стандартов и нормативной базы.

Библиографический список

1. Акмамбетова М.Е. *Профессиональная компетентность учителя: решение нестандартных педагогических задач:* учебно-методическое пособие. Астрахань, 2017.
2. Белозор А.Н. Профессиональная компетентность педагога современной образовательной организации: сущность и структура. *Молодежь и наука*. 2018: 12 – 15.
3. Василевская Е.В. Общенациональная система профессионального роста учителей: профессиональные компетентность и компетенции. *Сборник материалов Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста*. 2017: 94 – 103.
4. Волкова Н.П. *Педагогика*: пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2014.
5. Гладик Н.В. *Внутришкольное управление научно-методической работой: история, теория, технология*. Москва, 2008.
6. Красикова Е.Н. Кейс-метод в формировании профессиональной компетенции преподавателей-лингвистов в курсе «Теории и практики обучения иностранным языкам». *Модернизация содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя в свете компетентностного подхода*. Ставрополь, 2008: 102 – 117.
7. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Преподаватель в системе личностно ориентированного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 2 (81): 176 – 178.

References

1. Akmambetova M.E. *Professional'naya kompetentnost' uchitelya: reshenie nestandartnyh pedagogicheskih zadach*: uchebno-metodicheskoe posobie. Astrahan', 2017.
2. Belozor A.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga sovremennoj obrazovatel'noj organizacii: suschnost' i struktura. *Molodezh' i nauka*. 2018: 12 – 15.
3. Vasilevskaya E.V. Obschenacional'naya sistema professional'nogo rosta uchitelej: professional'nye kompetentnost' i kompetencii. *Sbornik materialov Vserossijskoj konferencii po analizu hoda vnedreniya nacional'noj sistemy uchitel'skogo rosta*. 2017: 94 – 103.
4. Volkova N.P. *Pedagogika*: posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2014.
5. Gladik N.V. *Vnutrishkol'noe upravlenie nauchno-metodicheskoj rabotoj: istoriya, teoriya, tehnologiya*. Moskva, 2008.
6. Krasikova E.N. Kejs-metod v formirovanii professional'noj kompetencii prepodavatelej-lingvistov v kurse «Teorii i praktiki obucheniya inostrannym yazykam». *Modernizaciya soderzhaniya professional'noj podgotovki lingvista-prepodavatelya v svete kompetentnostnogo podhoda*. Stavropol', 2008: 102 – 117.
7. Magomedov G.M., Gamzaeva M.V. Prepodavatel' v sisteme lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. № 2 (81): 176 – 178.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-392-394

Maksimenko A.E., *Academy of the Humanities and Pedagogy, Branch of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

DESIGN AND RESEARCH CULTURE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON. The article considers issues of formation and active construction of conceptually significant for future specialists in various areas of training design and research culture. Its phenomenological value for modern pedagogical science is investigated, and key problematic issues related to its implementation in the conditions of the educational process are determined. The elements of such a culture, their distinctive features and ways of influencing the professional activities of future specialists are considered. The author concludes that the formation of the design and research culture is inextricably linked with the formation of a directly professional culture, which is achieved during training in an educational institution, performing professional activities through planning, forecasting, designing certain objects. Professional activities should include design and research technologies, because without them it cannot be full-fledged and considered harmoniously developed, and such technologies, in turn, should focus on the development of the human professional sphere accordingly.

Key words: **modern theory and practice of pedagogy, professional training, design-research culture, phenomenon of design-research culture in pedagogy, all-round development of specialist.**

А.Е. Максименко, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Статья посвящена рассмотрению вопросов формирования и активного построения концептуально значимой для будущих специалистов различных направлений подготовки проектно-исследовательской культуры. Исследуется ее феноменологическая ценность для современной педагогической науки, а также определяются ключевые проблемные вопросы, связанные с ее реализацией в условиях образовательно-воспитательного процесса. Рассматриваются элементы такой культуры, их отличительные особенности и способы воздействия на профессиональную деятельность будущих специалистов.

Ключевые слова: **современная теория и практика педагогики, профессиональная подготовка, проектно-исследовательская культура, феномен проектно-исследовательской культуры в педагогике, всестороннее развитие специалиста.**

Образование в современном мире претерпевает значительные сущностные и специфические преобразования. Оно уже не дает человеку прерогативу исключительности, не делает его априори ценным и востребованным членом общества. Значительное влияние на это оказали и СМИ, и различные лидеры мнений, и интернет-ресурсы, пропагандирующие «свободное образование» без привязки к конкретной специальности. Сегодня актуальными стали те специальности, о которых еще десять лет назад никто даже не подозревал. Поменялось и содержание социального заказа: теперь вместо профессионально выполненной работы нужна быстрая, пусть и не очень качественная, недорогостоящая, но обязательно актуальная продукция, способная захватить все тенденции, существующие в какой-либо области. Это формирует «специалистов» нового порядка, которые стремятся быть актуальными, а не фундаментальными, мобильными, а не знающими, нишевыми, а не многопрофильными. В связи с таким положением вещей и возникла необходимость у современной системы образования (причем как у высшего, так и общего) приложить максимум усилий к модернизации и содержания, и формы образовательно-воспитательных услуг [1].

Как известно, во всем педагогическом мире на сегодняшний день главенствующей является тенденция к индивидуализации образования с помощью повсеместного применения технологий личностно ориентированного подхода. Это означает, что кардинально меняется специфика не только организации учебного процесса, но и взаимоотношений обучающегося с учителем. Обучающийся, являющийся ядром образовательного процесса, может свободно влиять на течение и интенсивность образовательной деятельности, регулировать даже образовательный маршрут. Педагог же не только не препятствует ему, но и, наоборот, помогает в этом. Теперь он – главный помощник ученика в процессе освоения им образовательной программы, формирования индивидуального плана работы. Из-за этого педагог может повлиять на всесторонние внутренние ресурсы обучающегося, развить у него большее количество личностно-профессиональных качеств, к которым, кстати, относится проектно-исследовательская культура.

В целом проектно-исследовательская культура – достаточно сложное профессиональное качество личности, включающее в свой состав определенный спектр элементов и компонентов, которые, в свою очередь, обладают собственной структурой. Такая культура особенно важна для специалистов, планирующих заниматься регулярным саморазвитием и самообучением. Она необходима специалистам всех направлений подготовки и уровней деятельности, поскольку представляет собой интеграцию научного, теоретического, прикладного, проектного, творческого характера, которые в комплексе создают стройную систему взаимодействующих элементов, составляющих основы личности

Формирование проектно-исследовательской культуры современного обучающегося является процессом достаточно сложным и педагогически концептуальным. Оно включает системное и регулярное компилирование различных критериев в ходе лекционных, практических, семинарских занятий, а также учебной и производственной практик. Принято выделять три базовых компонента такой культуры: мотивационный; творческий; деятельностный [2 – 7].

Мотивационный компонент – это фундамент любой деятельности современного человека, поскольку он лежит в основе его заинтересованности и вовлеченности в процесс реализации той или иной деятельности. Кроме того, именно от мотивационного компонента зависит степень активности, которая будет проявляться в процессе овладения и усвоения проектно-исследовательских элементов аналогичной культуры.

Мотивация – важнейший двигатель любой самостоятельной деятельности человека. Она сплетает все существующие у человека деятельностные побуждения, познавательную и мыслительную деятельность, формирует базис определенных поисковых и навигационных навыков и умений, а также привлекает человека к осуществлению не свойственных ему типов в деятельность.

Этот компонент в своей сущности несет систему устойчивых личностных мотивов, направленных на практическое осуществление познавательной, развлекательной, образовательной и другой информации, приносящей пользу ее обладателю. Кроме того, мотивы регулируют и контролируют характер деятельности обучающихся в области освоения конкретной специальности, приобретения конкретных компетентностей, отдельно взятых умений в области самореализации в профессиональном, творческом и личностном планах.

Мотивация всегда ведет к самореализации человека. Именно поэтому данному элементу необходимо уделять особое внимание в процессе профессиональной подготовки личности. Проектно-исследовательская культура является наиболее благоприятным «поводом» для развития мотивационной структуры человека, обучения его самостоятельному мотивированию, актуализации собственной деятельности.

Говоря о функциях мотивационного компонента процесса формирования проектно-исследовательской культуры, следует отметить, что функциональная принадлежность этого компонента состоит в том, что он оказывает активное влияние на все остальные компоненты (творческий и деятельностный), заставляя их развиваться в системе с ним. Иными словами, без мотивации невозможно развитие личности студента, его профессионального потенциала, проявление его скрытых возможностей, а также дальнейшее становление системы проектно-исследовательской культуры.

Именно этот компонент позволяет студенту самостоятельно определять сферу деятельности, в которой он хотел бы или может функционировать, приносить пользу обществу и себе. В связи с этим важно обогащать его систему знаний, в том числе и мотивационного характера, положительно влиять на его личностные структуры, формировать духовно-нравственные ценности и практические прикладные умения. Без такого компонента студент не сможет осуществлять поиск, проводить исследования, делать выводы, проектировать, презентовать результаты проектирования, экспериментировать, а также осуществлять большое количество иных видов работ самостоятельно, заинтересованно и продуктивно [8].

Как отмечают некоторые исследователи, процесс формирования мотивационного компонента достаточно сложен и носит комплексную структуру. Дело в том, что он опирается на стимулирование не только целеустремленности человека, но и его интересов, оказывает активное влияние на них, является некой потребностью, побуждением студента к какой-либо деятельности, к самореализации в ее рамках. Здесь речь, конечно же, идет о профессиональных мотивах, которые становятся ключевыми во всех видах культур, входящих в общую профессиональную культуру.

Сформированность профессиональных мотивов может стать главной причиной удовлетворенности человека в выполняемой им деятельности и в ее результатах. Благодаря им человек формирует, сам того не подозревая, положительное отношение к собственной деятельности, к рынку труда, к актуальным вопросам и проблемам в данной области, преуспевает в профессии, добивается успеха, проявляет себя с наиболее благоприятной стороны. Это позволяет ему самоактуализировать свою деятельность, а также самореализовываться, что является одной из базовых потребностей каждого здорового в социальном плане человека.

По нашему мнению, именно этому компоненту необходимо уделять в процессе профессиональной подготовки наибольшее внимание, а также стимулировать его развитие у студентов. Без мотивации сегодня невозможно включить свою деятельность в систему профессиональных взаимоотношений и профессиональную среду. Без этого невозможно овладение новыми знаниями, навыками и умениями. Без этого невозможно понять направление собственной деятельности, определить дальнейшие ее перспективы. В связи с этим современным педагогам необходимо понимать сущность и специфику мотивации, изучать мотивационную литературу, обращаться к психологической науке в области мотивации обучающихся.

Еще одним не менее важным является творческий компонент проектно-исследовательской культуры, который отражает направленность студента на реализацию творческой составляющей своей личности. Каждый нуждается в творчестве, и каждый сталкивается с ним на протяжении всей жизни: оно охватывает различные сферы деятельности современного человека, от него зависит степень развития той или иной области, а также возникновение открытий, изобретений, художественных произведений. Именно проектно-исследовательская культура – это та сфера, в которой творчество проявляется в наиболее благоприятной и яркой форме. Такая культура предполагает наличие у человека проектных умений, исследовательских знаний, применение их в творческом подходе к собственно процессу компиляции. Это позволяет находить решения даже самых сложных задач, выходить из наиболее критических ситуаций. Творчество носит развивающую функцию, причем развивающую и в отношении профессиональной деятельности тоже [8].

Творчество всегда обладает рядом компонентов, которых насчитывается великое множество. Базовым из них является творческое мышление, которое определяет характер творчества и его направленность. Кроме того, такой вид мышления позволяет значительно усовершенствовать систему решения новых задач, с которыми сталкивается человек впервые, а значит, это позволит сформировать наиболее комплексную целостную проектно-исследовательскую культуру, в рамки которой входит решение запланированных и незнакомых задач.

Важнейшими элементами проектно-исследовательской культуры считаются базовые теоретические знания общего и специального характера в области изучаемой студентами дисциплины или дисциплин, курса; знания в области различных реальных средств осуществления профессиональной деятельности, а также знания возможных средств такой деятельности; методические, технические и практические знания, которые позволяют оптимизировать процесс выполнения профессиональной деятельности; умения и навыки практического характера в области планирования, проектирования и анализирования собственной профессиональной деятельности в соответствии с целеполаганием и проблематизацией; умения непосредственно в области проектной деятельности, заключающиеся в производственном и презентационном компонентах, а также в области апробации и реализации результатов проектной деятельности в проектируемой и потенциальной среде; умения рефлексивного характера, заключающиеся в переносе и апробации результатов проектно-исследовательской деятельности на систему собственного опыта, а также усвоения основных проблемных и успешных моментов [9].

Исходя из этого, можем сделать вывод о том, что формирование проектно-исследовательской культуры неразрывно связано с формированием непосредственно профессиональной культуры, которая достигается в течение профессиональной подготовки в учебном заведении, непосредственного выполнения профессиональной деятельности путем планирования, прогнозирования, проектирования тех или иных объектов. Профессиональная деятельность долж-

на включать в свой состав проектно-исследовательские технологии, поскольку без них она не может быть полноценной и считаться гармонично развитой, а такие технологии, в свою очередь, должны ориентироваться на развитие профессиональной сферы человека соответственно.

В заключительной части работы хотелось бы отметить, что «миссией» проектно-исследовательской культуры является не просто развитие профессиональных способностей студента, но и активизация у него познавательной активности к окружающей действительности и к самому себе. Особенно важно заметить, что такая деятельность позволяет ему актуализировать собственные силы и умения, а также выстраивать новые концепции взаимодействия с окружающей действительностью. Таким образом, она выполняет сразу несколько функций: профессионально ориентированную, личностно-систематизирующую, мотивационно-прикладную.

В ходе такой деятельности у человека формируется интерес к получению знаний, активизируется механизм, отвечающий за желание приобретения регулярного и непрерывного образования. Это важно для дальнейшего развития человека как личности, специалиста, как творческого деятеля. Именно в связи с этим в современной педагогической науке особое место должно быть отведено изучению сущности и специфики проектно-исследовательской культуры как важнейшего феномена профессионального и личностного становления человека.

Выполняя массу важнейших функций, проектно-исследовательская культура ложится в основу самостоятельной деятельности человека. Как указано ранее, существует система непрерывного образования, или образования длиною в жизнь. Оно на сегодняшний день является крайне актуальным и специфическим. Специалисту необходимо быть готовым не только в плане знаний и умений, но и в плане моральной возможности регулярно пополнять собственную базу знаний и следить за ключевыми тенденциями. Непрерывное образование сможет сделать специалиста наиболее востребованным, интересным для работодателей на рынке труда, переполненном перспективными специалистами и уже состоявшимися профессионалами. Именно поэтому развитие проектно-исследовательской культуры становится такой важной и насущной проблемой.

Библиографический список

1. Васина О.Н., Пономарева О.Н. Проектная исследовательская деятельность школьников: формирование экологической культуры. *Известия ПГУ имени В.Г. Белинского*. 2012; № 28.
2. Исаева М.А. Педагогические условия совершенствования процесса формирования проектно-исследовательской культуры студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72).
3. Исаева М.А. Проектно-исследовательская культура студентов педагогических специальностей в процессе изучения математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70).
4. Исаева М.А. Структура проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61).
5. Исаева М.А. Технология реализации модели формирования проектно-исследовательской культуры студентов. *Kant*. 2018; № 1 (26).
6. Исаева М.А. Факторы и условия формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей. *Kant*. 2018; № 2 (27).
7. Кузнецова С.В. Использование проектной деятельности в формировании исследовательской культуры студентов. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010; № 14.
8. Шахмарова Р.Р. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в контексте ФГОС: проблемы и пути решения. *Педагогика и просвещение*. 2017; № 2.
9. Юркина Л.В., Махотин Д.А. Проектные технологии формирования исследовательской культуры студентов. *ГИАБ*. 2012; № 4.

References

1. Vasina O.N., Ponomareva O.N. Proektnaya issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov: formirovanie `ekologicheskoj kul'tury. *Izvestiya PGU imeni V.G. Belinskogo*. 2012; № 28.
2. Isaeva M.A. Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya processa formirovaniya proektno-issledovatel'skoj kul'tury studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72).
3. Isaeva M.A. Proektno-issledovatel'skaya kul'tura studentov pedagogicheskih special'nostej v processe izucheniya matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70).
4. Isaeva M.A. Struktura proektno-issledovatel'skoj kul'tury studentov pedagogicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61).
5. Isaeva M.A. Tehnologiya realizacii modeli formirovaniya proektno-issledovatel'skoj kul'tury studentov. *Kant*. 2018; № 1 (26).
6. Isaeva M.A. Faktory i usloviya formirovaniya proektno-issledovatel'skoj kul'tury studentov pedagogicheskih special'nostej. *Kant*. 2018; № 2 (27).
7. Kuznecova S.V. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti v formirovanii issledovatel'skoj kul'tury studentov. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2010; № 14.
8. Shahmarova R.R. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayuschihsya v kontekste FGOS: problemy i puti resheniya. *Pedagogika i prosveschenie*. 2017; № 2.
9. Yurkina L.V., Mahotin D.A. Proektnye tehnologii formirovaniya issledovatel'skoj kul'tury studentov. *GIAB*. 2012; № 4.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-394-396

Pavlova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Psychology), Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Russia), E-mail: sve862@yandex.ru*

Dudaev G.S-Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sve862@yandex.ru*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATION OF SCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article discusses features of extracurricular work and its role in the education of schoolchildren, as well as the forms of organization of extracurricular work: circle, club, section, Studio, theater, workshop. In modern professional training of future teachers, it is necessary to pay special attention to the formation of the necessary knowledge and skills for organizing extracurricular educational work with students, taking into account the modern realities of society. It is concluded that when choosing the content and organization of forms, it is always necessary to pay attention to the age and individual characteristics of students, but also to take into account the psychological characteristics of not only an individual student, but also the entire team, that is, the level of its development, the degree of organizational, psychological, intellectual and emotional unity. In the professional training of future teachers, it is necessary to prepare them for the use of educational technologies as in the conditions of a bachelor's and master's degree. It is especially necessary to pay close attention to the methods of organizing innovative educational technologies.

Key words: **students, bachelor's degree, master's degree, extracurricular work, circle, club, section, studio, theater, workshop, forms of extracurricular work, individual form, group form, mass form.**

С.А. Павлова, *канд. пед. наук, доц., Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: sve862@yandex.ru*

Г.С-Х. Дудаев, *канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sve862@yandex.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности внеклассной работы и её роль в обучении школьников, а также формы организации внеклассной работы: кружок, клуб, секция, студия, театр, мастерская. В современной профессиональной подготовке будущих педагогов необходимо уделять особое внимание формированию необходимых знаний, навыков организации внеклассной воспитательной работы со школьниками с учётом современных реалий социума. Сделан вывод о том, что при выборе содержания и организации форм всегда нужно обращать внимание на возрастные и индивидуальные особенности уче-

ников, а также учитывать психологические особенности не только отдельно взятого ученика, но и всего коллектива, то есть уровень его развития, степень организационного, психологического, интеллектуального и эмоционального единства. При профессиональной подготовке будущих педагогов необходимо готовить их к использованию технологий воспитательной работы как в условиях бакалавриата, так и в магистратуре. Особенно надо уделять пристальное внимание методике организации инновационных воспитательных технологий.

Ключевые слова: **студенты, бакалавриат, магистратура, внеклассная работа, кружок, клуб, секция, студия, театр, мастерская, формы внеклассной работы, индивидуальная форма, групповая форма, массовая форма.**

Школьная практика доказывает, что самые лучшие результаты воспитания полноценно развитой личности могут достигаться только при грамотном сочетании уроков и внеклассной воспитательной работы. Уроки и внеклассные мероприятия взаимосвязаны, они должны дополнять и совершенствовать друг друга. Благодаря внеклассной работе у учеников развивается чувство морали и нормы поведения, что обеспечивает подходящие условия для нравственно-этического воспитания [1 – 9].

Между тем, несмотря на особую значимость внеклассной воспитательной работы в процессе формирования личности школьников, тем не менее нельзя сказать, что этому уделяется большое внимание в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Внеклассной работой называют специально организуемые внеурочные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию этих знаний и полученных навыков, удовлетворению и развитию интересов, способностей и обеспечению разумного отдыха учащихся. Внеклассная работа носит не только образовательный, но и воспитательный характер. В большей степени, безусловно, в содержании образования будущих педагогов в рамках бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование» речь идет о подготовке педагогов-предметников и, прежде всего, затрагиваются аспекты обучения. Мы считаем, что необходимо актуализировать внимание на вопросах, касающихся воспитания школьников.

Прежде всего, в условиях бакалавриата при изучении дисциплины «Общая педагогика» разделы, относящиеся к проблеме воспитания, должны быть существенно дополнены содержанием, касающимся организации внеклассной воспитательной работы со школьниками разных возрастных групп. При этом необходимо сделать упор на современные формы воспитания.

В условиях магистратуры при преподавании предмета «Педагогические технологии» необходимо обратить внимание на воспитательные технологии. Необходимо показать опыт периода активного внедрения идей педагогов-новаторов, в том числе в области воспитания. Особенно надо уделить внимание тем технологиям, которые могут быть востребованы и в современных условиях при их адаптации к современным реалиям.

В этой связи большой воспитательный потенциал имеет дисциплина «Педагогика инноваций», преподаваемая в магистратуре. В ее рамках важно показать современные инновационные технологии в области воспитания и, в частности, в процессе организации внеклассной воспитательной работы со школьниками.

При этом необходимо учитывать в процессе преподавания данных дисциплин тот факт, что в связи с регулярно меняющимися условиями к организации учебно-воспитательного процесса и качеству обучения учащихся школа обязана не только ставить перед собой все новые задачи, но и хорошо их решать. Главной такой задачей является, конечно же, улучшение качества обучения, а также трудового и нравственного воспитания. Учебная работа, несмотря на огромное разнообразие не только ее форм, но методов и содержания, не способна удовлетворить постоянно растущие потребности и интересы учащихся. По этой причине внеклассная работа предоставляет наиболее расширенные возможности для демонстрации детьми своих творческих способностей для всестороннего формирования личности. Внеклассная работа является самой многоплановой деятельностью школьников. Именно школа обязана организовать ее во внеурочное время, одновременно сочетая воспитание в ходе обучения [1].

По мнению Н.И. Шелиховой, внеклассная воспитательная работа считается организацией педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время, которые обеспечивают необходимые условия для социализации личности ребенка [3].

Как говорилось ранее, внеклассная работа подразумевает совокупность разных типов деятельности и имеет широкие возможности воспитательного влияния на ребенка.

Для того чтобы лучше понять, о каких возможностях идет речь, следует рассмотреть их на примерах работы Л.М Николаевой, описанных в ее трудах. Во-первых, разнообразная внеурочная деятельность дает возможность для полного и разностороннего открытия индивидуальных особенностей школьника, которые, к сожалению, не всегда удается обнаружить во время занятий.

Во-вторых, внедрение разнообразных видов внеклассной работы пополняет личный опыт ребенка, его знания о многообразной деятельности людей. Также школьник получает нужные практические умения и полезные навыки [9].

В-третьих, различная внеклассная работа способствует возникновению у школьников увлечения разнообразными видами деятельности, а также желания и мотивации, чтобы принимать участие в полезной деятельности, которая поощряется обществом [9].

В-четвертых, в разнообразных видах внеклассной работы школьники не только демонстрируют свои характерные особенности, но и стараются уживаться друг с другом в коллективе, то есть учатся сотрудничать, распределять обязанности, заботиться об остальных членах коллектива [9]. Из этого следует, что внеклассная воспитательная работа считается независимой сферой работы учителя в плане воспитания, которая проявляется во взаимосвязи с воспитательной деятельностью во время занятия.

Поставленной задачей внеклассной работы является не только развитие способностей и умений учеников, но и привитие им навыков общественной деятельности, а также навыков профориентации, воспитание самостоятельности и ответственности не только за окружающих, но и за свои поступки.

Важно запомнить, что внеклассная работа только дополняет, увеличивает образовательное пространство, и поэтому формы обязаны отличаться от тех, которые используются непосредственно на уроке: это такие как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, научные конференции, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и многие другие.

Существует много форм внеклассной работы. При их различении необходимо обратить внимание на то, что следует исходить не только от количества учеников, которые принимают участие во внеклассной работе, но и от принципа систематического или эпизодического поведения.

Рассмотрим основные формы внеклассной воспитательной работы, сущность и содержание которых необходимо донести в процессе профессиональной подготовки студентов бакалавриата и магистратуры – будущих педагогов.

Кружок – форма добровольного объединения детей, образцовая форма организации внеурочной деятельности.

Данной форме присущи следующие функции:

1) расширение, углубление и компенсация знаний по определенным дисциплинам;

2) приобщение школьников к различным социокультурным видам деятельности;

3) увеличение коммуникативного опыта; организация детского досуга и отдыха.

Чаще всего эта форма воплощается в определенных внешне впечатляющих показательных выступлениях, семинарах и так далее.

Клуб – это форма объединения детей на основе одинаковых взглядов, интересов, а также огромное желание к общению. К принципам клуба относятся: добровольность членства, самоуправление, единая цель, совместная деятельность в контакте друг с другом. Клуб также может иметь собственный свод правил, программу, даже девиз и другие атрибуты. Во главе клуба стоит совет, который избирается непосредственно его членами. Стоит отметить, что состав клуба не стабилен, он может меняться. Результатом деятельности у детей является наличие способов, различных техник мышления, деятельности, а также поведения.

Секция – форма объединения учеников для занятия спортом, например, секция дзюдо. Секция является средой формирования физической культуры и здорового образа жизни. Результатом будет являться проявление у ребенка техники спортивного мастерства.

Студия – форма добровольного объединения детей для занятий творчеством в конкретном виде деятельности. Например, театр-студия, киностудия. Задачи деятельности данных студий – развитие заложенных художественных и творческих способностей детей, выявление таланта к творчеству на ранних стадиях, а также оказание поддержки.

Театр – форма добровольного объединения детей, где присутствует распределение труда и ролей, это определяется характерными особенностями и единым желанием добиться успеха в исполнении совместного художественного действия на сцене. Театр является объединением, которое в силах организовать свою деятельность в совокупности с самыми различными формами, видами занятости, методами развития потенциала личности и его актуализации.

Мастерская – форма добровольного объединения детей для занятий конкретной деятельностью. Педагог берет на себя роль мастера, то есть автора или творца. Характерными чертами такой формы являются:

1) принадлежность содержания деятельности к конкретному виду прикладного творчества, искусства;

2) приоритет целей обучения и предметно-практических задач;

3) направленность на прикладные умения и достижение уровня мастерства в освоении определенного вида деятельности.

Проект – более перспективная форма организации внеурочной деятельности по сравнению с остальными формами. Его всесторонность дает возможность для реализации всех направлений внеклассной деятельности [5].

Классный час также является одной из форм массовых работ с детьми. Он проводится на протяжении отведенного для него времени и считается обязательной частью образовательной деятельности. Каждая форма внеклассной работы обязана быть наполнена полезным содержанием. Отличительной чертой данного вида работы является старшие, более опытные ученики передают свой

опыт младшим детям. Этот способ считается одним из эффективных способов исполнения образовательных функций команды.

Тематические кружки. Чаще всего они создаются специально для учеников средней и старшей школы, но тем не менее могут организовываться и для младших учеников. Работа в таких кружках помогает развивать познавательный интерес учеников, мотивировать к познанию, хорошо влияет на отношение к учебе, и, конечно же, совершенствует качество образования.

Рассмотрим еще одну форму внеклассного обучения – экскурсию. Данная форма урока дает возможность непосредственно исследовать объекты и явления. Они обеспечивают реализацию дидактического принципа теории коммуникации с практикой, то есть с жизнью. Экскурсии бывают нескольких видов:

1) вводными, обобщающими, текущими;

2) производство, естественная история, в памятных местах, в музеях и выставках (местная история, история, литература).

Для учеников младших и средних классов обычно проводятся экскурсии на природе, для того, чтобы наблюдать различные природные явления. Часто ученики проявляют интерес к сложным экскурсиям, в которых содержание позволит ученику пополнить свои знания в области пары академических предметов.

Можно сделать вывод о том, что при выборе содержания и организации форм всегда нужно обращать внимание на возрастные и индивидуальные особенности учеников, а также учитывать психологические особенности не только отдельно взятого ученика, но и всего коллектива, то есть уровень его развития, степень организационного, психологического, интеллектуального и эмоционального единства.

Для того, чтобы сформировать у студентов бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование» готовность к организации внеклассной воспитательной работы, необходимо не только теоретически освещать данные вопросы в рамках вышеобозначенных и др. дисциплин, но и обязательно закреплять это всё на практике, разрабатывая соответствующие задания, включающие необходимость разработки и апробации современных форм организации внеклассной воспитательной работы.

Библиографический список

1. Алексеева Л.В. *Внеклассные занятия в школе*. Москва, 2017.
2. Алимова Ю.С. *Воспитательная роль внеклассной деятельности школьника*. Москва: Просвещение, 2016.
3. Баринова И.И. *Внеурочная работа в школе*. Москва: Просвещение, 2008.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
5. *Внеклассная работа в школе*. Воронеж, 2012.
6. *Внеклассная работа в начальных классах средней школы*. Москва, 2014.
7. *Вопросы внеклассной и внешкольной работы с детьми*. Сборник статей. Москва, 2016.
8. Герасимова Т.П., Крылова О.В. *Методическое пособие по внеклассной деятельности*. Москва: Просвещение, 2016.
9. Николаева Л.М., Звягинцева З.И., Захаров М.В. Воспитательная работа с учащимися вне школы: В микрорайоне школы. Москва,1981.

References

1. Alekseeva L.V. *Vneklassnye zanyatiya v shkole*. Moskva, 2017.
2. Alimova Yu.S. *Vospitatel'naya rol' vneklassnoj deyatel'nosti shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 2016.
3. Barinova I.I. *Vneurochnaya rabota v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 2008.
4. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
5. *Vneklassnaya rabota v shkole*. Voronezh, 2012.
6. *Vneklassnaya rabota v nachal'nyh klassah srednej shkoly*. Moskva, 2014.
7. *Voprosy vneklassnoj i vneshkol'noj raboty s det'mi*. Sbornik statej. Moskva, 2016.
8. Gerasimova T.P., Krylova O.V. *Metodicheskoe posobie po vneklassnoj deyatel'nosti*. Moskva: Prosveschenie, 2016.
9. Nikolaeva L.M., Zvyaginceva Z.I., Zaharov M.V. Vospitatel'naya rabota s uchaschimisya vne shkoly: V mikrorajone shkoly. Moskva,1981.

Статья поступила в редакцию 14.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-396-398

Rabadanov M.Kh., *Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Rector of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rab_mur@mail.ru*
Aliyeva B.Sh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY AMONG DAGESTANI YOUTH BASED ON PROJECT ACTIVITIES. The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of social activity among Dagestani youth based on project activities. Turning the research view to the use of project activity mechanisms that contribute to the formation of social activity in young people of such qualities: responsibility, initiative, independence, the ability to feel and act. The use of innovative project methods in working with young people will help to master the skills of professional self-education and personal growth. The authors conclude that the main areas of improvement of the system of formation of ethnopedagogical competencies include systematic training of teachers in ethnopedagogics as a science of "national salvation", ethnopedagogic orientation of public education, integration of existing organizational forms of continuous pedagogical education, additional professional education, retraining of teachers within the framework of the authors' technology for ethnopedagogization of the educational process in higher education.

Key words: **formation of social activity among Dagestani youth, project activity, pedagogical conditions, innovative project methods, methods of working on multimedia project, stimulating environment, creative forms of educational work.**

М.Х. Рабаданов*, д-р физ.-мат. наук, проф., ректор Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: rab_mur@mail.ru*
Б.Ш. Алиева*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновываются педагогические условия формирования социальной активности у дагестанской молодежи на основе проектной деятельности. Исследовательский взгляд обращается к рассмотрению механизмов проектной деятельности, способствующих формированию социальной активности у молодежи и таких качеств, как ответственность, инициативность, самостоятельность, способность чувствовать и действовать. Использование инновационных проектных методов в работе с молодежью будет способствовать овладению умениями профессионального самообразования и личностного роста. Авторы делают вывод о том, что к основным направлениям совершенствования системы формирования этнопедагогических компетенций относятся следующие: систематическая подготовка учителей по этнопедагогике как науке «национального спасения»; этнопедагогическая направленность просвещения населения; интегрирование существующих организационных форм непрерывного педагогического образования, дополнительного профессионального образования, переподготовки педагогических кадров в рамках авторской технологии по этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: **формирование социальной активности у дагестанской молодежи, проектная деятельность, педагогические условия, инновационные проектные методы, методика работы над мультимедийным проектом, стимулирующая среда, творческие формы воспитательной работы.**

В процессе исторического развития общества с изменением социально-политических режимов, а, следовательно, и условий развития социума под воздействием внешних и внутренних факторов формы проявления активности людей, направленной на решение проблем с целью преобразования и развития общества, изменяются, усложняются, дополняются новыми. Очень важно, чтобы государственные и общественные институты взяли курс на воспитание социальной активности личности, которая может самореализовываться в жизни в специфических условиях.

Президент России В.В. Путин в своих посланиях Федеральному Собранию Российской Федерации, а также публичных выступлениях неоднократно делал акцент на необходимости повышения социальной активности на основе единства и этнокультурного многообразия российского народа. Формирование социальной активности имеет большое значение для стабилизации ситуации в Российской Федерации. Оно представляет собой сознательную деятельность личности, направленную на участие в социальных процессах и изменение окружающих социальных условий. И это не просто идея, это историческая практика, опыт социального и культурного бытия россиян с точки зрения важности самореализации для гражданина России и силы его воздействия на социум. Каждый гражданин нашей страны должен осознавать необходимость участия в её общественной жизни на уровне государства, региона, населённого пункта, учебного заведения. Если личность отрывается от целого (социальная среда, нация, Родина), то она неизбежно попадает в ловушку ценностей, лишенных общественного и гражданского содержания. Поэтому сегодня стоит задача осмысления базовых оснований повышения социальной активности интеллигенции как фактора обеспечения социального капитала и мотивации на социально-ценностную деятельность [1 – 3].

Успешное решение этой задачи предполагает наличие постоянного диалога между властью, с одной стороны, и социумом – с другой. Основными целями такого взаимодействия должны стать:

- защита демократических ценностей, конституционных прав и свобод граждан;
- стабилизация социально-экономической ситуации, как в Республике Дагестан, так и в РФ.

В этой связи важно помнить, что данный регион является средоточием самых разных культур. Точно так же Россия представляет собой объединение равноправных народов с присущими им историческими, культурными, экономическими и ментальными особенностями.

Длительное время в Дагестане и других регионах Северного Кавказа при возникновении непростых ситуаций в межнациональных отношениях принято было привлекать в качестве третьей силы представителей местного мусульманского духовенства или старейшин. Незадействованным при этом зачастую оставался миротворческий потенциал дагестанской интеллигенции, особенно в острых земельных спорах. Социальная активность данной общественной прослойки на современном этапе может стать ресурсом обеспечения политической стабильности общества. В качестве эффективного средства воспитания студенческой молодёжи на основе национальных традиций было избрано социальное проектирование. Мы выбрали целевую группу «студенческая молодежь», так как именно на юношеский возраст приходится период активного гражданского становления, поиска жизненного пути и самоутверждения. В этой связи следует *заботиться о том, чтобы материал, который вливается в это время в душу юности, был хорошего качества.*

Как пример реализованного социального проекта можно привести конкурс видеороликов, участники которого выставляли свои работы в соцсетях с хештегом #Яроссиянин. В проекте осуществляется формирование у участников образа «Я – россиянин», который способствует воспитанию толерантного отношения к другим конфессиям и культурам. Участие в данном конкурсе мы рассматриваем как средство социально-психологического механизма осознания себя частицей великой страны России, формирования стремления быть её достойным патриотом, с гордостью заявляющим: «Я – достойный гражданин России, я – Россиянин». Это создает благоприятные перспективы для снижения порога существующей социальной напряженности, достижения межэтнической гармонии, а также развития межэтнического взаимодействия в Дагестане, повышения позитивных общественных настроений, улучшения социально-психологического микроклимата. Реализация данного проекта направлена на формирование социальной активности учащейся молодежи как части будущей дагестанской интеллигенции посредством участия в социально-ценностных видах деятельности, способствующих стабилизации социально-политической жизни дагестанского общества. Кроме того, его воплощение связано с дальнейшим развитием гражданского общества – ресурса обеспечения социально-политической стабильности. Основная цель конкурса видеороликов «Я – россиянин» – создание условий для воспитания социальной активности личности, которая может самореализоваться в жизни в специфических условиях, имеет активную гражданскую позицию, характеризуется значительной степенью самостоятельности, ответственности и инициативности. Очень важно, чтобы государственные и общественные институты взяли курс на популяризацию духовно-нравственных ценностей. Личное практическое участие в конкурсе видеороликов способствует снижению порога существующей социальной напряженности, повышению позитивных общественных настроений, улучшению социально-психологического микроклимата в Дагестане.

Анализ представленного контента показал, что поставленная сегодня задача вовлечения дагестанской молодежи в досуговую деятельность посредством генерации мультимедиа способствует осмыслению базовых оснований повышения социальной активности интеллигенции. Оно становится средством приобретения социального капитала и мотивации на социально-ценностную деятельность. На рассмотрение конкурсной комиссии поступило 25 роликов. Часть из них была отклонена из-за несоответствия формату и правилам оформления. Из пяти финалистов были выбраны призёры.

В рамках проведенной работы по проблемам формирования личности в поликультурной среде нами было проведено исследование по изучению самооценки уровня этнокультурных знаний у студенческой молодежи пяти вузов г. Махачкалы: ФГБОУ ВО «ДГУ», ГБОУ «ДГИНХ», ФГБОУ ВО «ДГПУ», ГБОУ ДПО «ДИРО», ФГБОУ ВО «ДГТУ». Методом случайной выборки были отобраны 140 учащихся вузов, отличающихся по половому, этническому и возрастному признакам. Из них 20 – аварцы, 16 – даргинцы, 17 – лакцы, 10 – лезгины, 8 – кумыки, 10 – русские, 30 назвали себя метисами. Один из пунктов опросника предлагал тестируемым высказать отношение к этнокультурному разнообразию. Согласно ответам 50% учащихся вузов считают это нормальным явлением, 30% опрашиваемых нравится, что все люди разные, 22% респондентов указали, что этнокультурные различия их не затрагивают. В то же время 3% студентов отметили, что этнокультурные различия их раздражают.

Также в ближайшее время будет проведён ещё один конкурс для молодежи – этнографический. Его участникам будет предложено написать небольшие эссе на следующие темы: «Общие и отличительные черты в культуре двух народов», «Дагестан – Россия в миниатюре», «Народные художественные промыслы и ремесла моего края». О проведении конкурса узнают десятки тысяч молодых людей, которые увидят в соцсетях работы участников из разных регионов Северного Кавказа общим числом не менее тысячи. Допускается участие в мероприятии представителей и других субъектов РФ, что может значительно расширить географию проекта. Уникальность последнего заключается в систематизации опыта и методик проведения межнациональных проектов, создании новых межнациональных инициатив, доступных для тиражирования. Проект имеет социально ориентированный характер в силу его направленности на преодоление имеющихся негативных тенденций в повседневной жизни населения в наиболее эмоционально болезненной, политически конъюнктурной и одновременно недостаточно изученной области межнациональных отношений.

Контент-анализ литературных источников вкупе с результатами исследования позволяет утверждать, что благодаря межэтнической интеграции не происходит слияния разных национальностей в один народ, но при этом у них формируются общие черты жизни и быта. Вместе с тем многие из студентов вузов не знают, как воспринимать культурные различия, что может стать причиной возникновения неприятия других. В связи с этим обучающимся необходимо показать, как разнообразие может сделать их жизнь богаче, привлекательнее, интереснее.

В целом образование должно донести до сознания учащихся вузов тот факт, что этнокультурное многоцветие было, есть и будет, и это норма, которая обусловлена многообразием форм проявления человеческой жизни. Н.Н. Миклухо-Маклай утверждал, что различия между народами вызваны природными и социальными особенностями их жизни. Части света с их разными условиями не могут быть заселены одной разновидностью людей, поэтому существование различных рас, народов совершенно оправдано законами природы. В качестве механизмов формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности выступает просветительская деятельность посредством механизмов обучения, воспитания, деятельности и общения.

Для формирования этнокультурной самоидентификации студенческой молодежи и сохранения этнокультурного многообразия российского народа необходимо:

- знание национально-психологических особенностей иноэтнических партнеров;
- знание этнокультурных особенностей народов, с представителями которых взаимодействует специалист;
- высокий уровень этнокультурной и конфессиональной толерантности учащейся молодежи;
- умение вести этнокультурный диалог, обеспечивающий эффективное (результативное) решение профессиональных и социальных задач в процессе жизнедеятельности.

Целостность и будущность нашей страны во многом связана с её полиэтничностью. Дагестан же представляет собой миниатюрную Россию. По этой причине на его территории может быть лучше всего понят, принят и осуществлен этнопедагогический и этноконфессиональный диалог культур. Этому во многом будет способствовать благоприятная этнокультурная среда. Последняя является фактором аксиологического воспитания учащейся молодежи, пространственно-временным отражением ментальности народа, воплощающей национальный идеал, культурный стереотип этнического бытия, апробированные механизмы передачи социального опыта, ценностных ориентаций, воспитательных обычаев и традиций. Здесь проживают более 33 народностей. В современных условиях на территории Дагестана на приемлемо возможном уровне достигнута межэтническая гармония, способствующая межэтнической интеграции. Глобализация как важнейшая черта современной эпохи, подразумевающая выравнивание, нивели-

рование, усреднение форм существования мира, поставила человечество перед фактом тотального объединения, смещения народов, традиций и культур.

К наиболее благоприятным условиям, способствующим формированию социальной активности, относятся:

- формирование общегражданской идентичности посредством вовлечения учащейся молодежи в созидательную, позитивную деятельность в рамках этнотуризма;
- изучение, обобщение, и проецирование исторического опыта коммуникативного взаимодействия народов Северного Кавказа;
- проведение этнографических конкурсов на темы: «Общие и отличительные черты в культуре двух народов», «Дагестан – Россия в миниатюре», «Народные художественные промыслы и ремесла моего края» и др.;
- организация поездок победителей конкурсов в регионы Северного Кавказа с целью знакомства с конфессиональной и этнографической составляющей бытия их населения;
- стимулирование у молодёжи интереса к изучению другой культуры через проведение этнографических мероприятий;
- вовлечение молодых представителей северокавказской интеллигенции в созидательную и позитивную деятельность в рамках этнотуризма;
- обучение подрастающего поколения важности и необходимости толерантного отношения, укрепления межнационального согласия и уважения к другой культуре;
- содействие в реализации потенциала молодежи Республики Дагестан для совершенствования общества, преодоления имеющих место отрицательных тенденций, развития демократического государства, участия в стабилизации общественной ситуации в Республике Дагестан и в России в целом;
- организация широкого обсуждения злободневных вопросов, возникающих в субъектах и между субъектами федерации, и их отражение в СМИ и на различных дискуссионных площадках;
- создание развивающей этнокультурной среды как совокупности социальных отношений, общего климата организации.

При этом этнокультурная среда как макро- и микросреда транслирует национальные ценности на следующих уровнях:

1) общественных институтов, прав и норм жизнедеятельности;

2) ближайшего окружения молодого человека, складывающегося из образовательной организации, учреждений дополнительного образования (спортивная секция, клуб и др.), семьи, неформальных объединений.

При реализации социального проекта подразумевается мощное *информационное сопровождение проекта:*

1. Запустится рекламная компания в социальных сетях, на сайтах дружественных компаний, участников проекта и организаторов, в СМИ.
2. Информация о текущей деятельности по проекту будет публиковаться в СМИ и социальных сетях.
3. Изданные рекомендации по итогам проекта поступят в школы, вузы, министерства, муниципалитеты.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что к основным направлениям совершенствования системы формирования этнопедагогических компетенций, способствующих национально-государственной идентичности, относятся: систематическая подготовка учителей по этнопедагогике как науке «национального спасения»; этнопедагогическая направленность просвещения населения; интегрирование существующих организационных форм непрерывного педагогического образования, дополнительного профессионального образования, переподготовки педагогических кадров в рамках авторской технологии по этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в вузе. При этом требуется специальная целенаправленная работа по регулированию стихийного воспитательного влияния свободного окружения с целью расширения этнопедагогического пространства в духе оправдывавших себя горских традиций, преодолевающих равнодушие к чужим детям и детской среде.

Библиографический список

1. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Этнокультурная компетентность как условие профилактики экстремизма и терроризма. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 34 – 37.
2. Алиева Б.Ш. Проблема сохранения этнокультурных традиций в условиях глобализации. *Вестник Академии права и управления*. 2014; № 37: 273 – 279.
3. Алиева Б.Ш., Багомаева И.О. Национально-культурные ценности семейного воспитания народов Дагестана. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 3 (52): 19 – 22.

References

1. Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. `Etnokul'turnaya kompetentnost' kak uslovie profilaktiki `ekstremizma i terrorizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 34 – 37.
2. Alieva B.Sh. Problema sohraneniya `etnokul'turnyh tradicij v usloviyah globalizacii. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2014; № 37: 273 – 279.
3. Alieva B.Sh., Bagomaeva I.O. Nacional'no-kul'turnye cennosti semejnogo vospitaniya narodov Dagestana. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 3 (52): 19 – 22.

Статья поступила в редакцию 07.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-398-400

Sabanchiev A.N., *senior teacher, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methodology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*

DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS THROUGH HEURISTIC AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING INFORMATICS. The task of the study is to study the development of the creative potential of future teachers through heuristic and interactive technologies in teaching computer science. The main method used in this research work is the analysis of scientific and pedagogical literature. Interactive and heuristic pedagogical technologies in combination with three main educational areas, namely information, activity and personality-oriented, contribute to the creative self-development of students. By implementing these pedagogical technologies, students develop their personal, intellectual and creative abilities. Creative self-development allows students to become qualified professionals, to adapt to the mobile world around them, requiring high creative initiation, personal and self-development. All these qualities can be achieved by implementing certain teaching techniques when studying disciplines.

Key words: **creative potential, teacher, heuristic technologies, interactive technologies, future teacher.**

А.Н. Сабанчиев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ЭВРИСТИЧЕСКИЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ

Целью исследования было изучить развитие творческого потенциала будущих педагогов через эвристические и интерактивные технологии в преподавании информатики. Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы. Интерактивные и эвристические педагогические технологии в сочетании с тремя основными образовательными направлениями, а именно информационным, деятельностным и личностно-ориентированным, способствуют творческому саморазвитию студентов. Реализуя эти педагогические технологии, студенты развивают свои личностные, интеллектуальные и творческие способности. Творческое саморазвитие позволяет студентам стать квалифицированными специалистами, адаптироваться к мобильному окружающему миру, требующему высокой творческой инициации, личностного роста и саморазвития. Все эти качества могут быть достигнуты путем реализации определенных учебных приемов при изучении дисциплин.

Ключевые слова: **творческий потенциал, педагог, эвристические технологии, интерактивные технологии, будущий педагог.**

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески адаптироваться к любым изменениям, нестандартно и эффективно решать существующие проблемы, обусловлена ускоряющимися темпами развития общества. В результате возникает необходимость подготовки молодежи к реальной жизни в быстро меняющейся среде.

Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем учащимся проявить свои таланты и творческий потенциал. Чем острее потребность общества в творческой инициативе личности, тем большее значение приобретает разработка теоретических проблем творчества, изучение его природы и форм выражения, его источников, стимулов и условий.

Эти позиции соответствуют современным тенденциям развития высшей школы, которая характеризуется ориентацией педагогов на личностные способности учащихся.

Важность и необходимость усовершенствования программы изучения профильных дисциплин ясна всем, а вот непрофильные дисциплины остаются вне внимания методистов. Они определяются специальностью, по которой производится обучение студента. Так, для математических факультетов такими дисциплинами являются «Русский язык», «История», «Культура»; для педагогических факультетов – «Информатика», «История», «Религиоведение» и т.д. С одной стороны, действительно, студенты должны большее внимание уделять профильным дисциплинам, которые связаны с их будущей профессией. С другой же стороны, отсутствуют программы изучения непрофильных дисциплин, которые предоставляли бы студентам достаточные знания наряду с компактностью и небольшим объемом. Ведь на изучение непрофильных дисциплин отводится, как правило, небольшое количество академических часов. Студенты, в свою очередь, также не проявляют должного усердия, не понимая, что такое отношение к пусть не профильным, но не менее важным дисциплинам, сделает их малообразованными специалистами. Тогда как непрофильные дисциплины помогают развивать творческие способности студентов [1 – 6].

«Информатика» относится к непрофильной дисциплине большинства факультетов вузов, как правило, гуманитарного направления. В отличие от других непрофильных дисциплин, на наш взгляд, имеет место ряд проблем, осложняющих и без того неполноценное ее усвоение у студентов разных направлений.

Под интерактивными технологиями мы понимаем такие, в которых студент постоянно взаимодействует в субъектно-объективных отношениях, периодически становясь их автономным активным элементом.

Основными отличиями форм и методов интеграции эвристической и интерактивной технологий обучения является:

– принудительная активизация познавательной деятельности обучающихся;

– достаточно долгое время вовлечения обучающихся в активную деятельность;

– самостоятельный (индивидуальный или групповой) поиск решения проблемы на повышенном уровне усилий;

– создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности;

– непрерывно-действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися;

– изменение роли учителя на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта;

– субъектно-субъектные отношения между учителем и учеником как напрямую, так и опосредованно через учебную группу, учебный текст, компьютер.

Среди форм, методов, приемов и средств, реализующих интеграцию эвристической и интерактивной технологии, можно выделить следующие:

– работа в малых группах – в парах, ротационных тройках, «два, четыре, вместе»;

– метод карусели;

– лекции с проблемным изложением;

– эвристическая беседа;

– уроки семинары (в форме дискуссий, дебатов);

– конференции;

– деловые игры;

– технология полноценного сотрудничества;

– технология моделирования, или метод проектов.

Ключевую роль в организации такого обучения играют эвристические задания, направленные на формирование и развитие творческого потенциала личности учащихся.

В сфере образования творческий потенциал рассматривается как императив. Творчество необходимо для того, чтобы эффективно реализовываться во всех сферах и на всех уровнях в сфере образования. От человека требуется реализовать творческий потенциал в обучении, выполнении различных заданий и функций, работе с другими людьми, другими словами, в командной работе, сотрудничестве, обладании хорошими коммуникативными навыками, мудростью, трудолюбием, профессионализмом и находчивостью.

Преподаватели, имея дело со студентами, обучая их различным понятиям и предметам, обеспечивая их знаниями, решая их проблемы, порождая у них осознанность и умение, требуют творчества. С другой стороны, студенты должны быть творческими в первую очередь в двух областях: во-первых, это их успеваемость в отношении различных предметов и внеаудиторных мероприятий, а во-вторых, в отношении их дисциплины.

Таким образом, для развития творческого потенциала необходимо, чтобы образовательный процесс, прежде всего, должен быть нацелен на новое мышление и творчество, чтобы образование имело подлинное влияние на общество. Влияние творчества на образовательный процесс оказывает положительное влияние на общество и оказывается ценным для личности.

Творчество, как навык 21-го века, в последние годы приобрел все больший интерес и стал одной из ключевых компетенций, которые должны быть реализованы в рамках системы высшего образования. Однако в некоторых исследованиях подчеркивается, что преподавателям трудно интегрировать его в учебный контекст.

Например, введение творчества в перегруженные образовательные программы может стать препятствием для их развития. В то же время преподаватели должны реализовывать и другие компетенции 21-го века. Эти образовательные цели могут быть значительными с точки зрения времени и средств для преподавателей и, таким образом, не побуждают их развивать эти компетенции.

Таким образом, творческий потенциал – это часть интеллекта, которая отличается новизной мышления и оригинальностью в решении сложных задач. Опыт показывает, что творчество идет рука об руку со способностью мыслить дивергентно [2, с. 41].

Понятие «творческий потенциал» часто используется вместе с понятиями «творческая личность», «одаренный человек». И все же ценность творчества, его функции заключаются не только в продуктивном аспекте действия, но и в самом творческом процессе.

Есть три основных компонента, которые ведут к развитию творчества, – это знания, творческое мышление и мотивация.

Знание – это всепонимание, которым человек обладает, и которое он приобретает посредством творческого усилия. Творческое мышление относится к способам, которые он использует для решения своих проблем, поскольку мышление рассматривается как неотъемлемая часть жизни человека.

Мотивация обычно считается ключом к творческому производству, и наиболее важными мотиваторами являются врожденная страсть и интерес к работе.

Существуют различные аспекты знания, которые касаются не только академических, но и того, что человек должен обладать жизненно важными знаниями о ценностях, нормах, культурах, стандартах и принципах, которые жизненно важны для осуществления повседневной жизнедеятельности.

Существуют различные формы творческого мышления, такие как аналитическая, синтетическая и практическая.

Синтетическое мышление – это способность генерировать идеи, которые являются инновационными, высококачественными и соответствующими задачам; в этом мышлении человек должен обладать способностью оперативно переосмысливать проблемы и думать проницательно.

Аналитическое мышление – это способность оценивать значимость собственных точек зрения, сильные и слабые стороны и формулировать пути их улучшения.

Практическое мышление – это когда от человека требуется научиться применять интеллектуальные навыки в повседневной жизни.

Творческий потенциал необходим во всех аспектах жизни, в выполнении задач и функций, работы, успеваемости, совершенствовании, анализе своих сильных сторон и способностей, принятии решений, мышлении и суждении.

Люди должны создавать условия, ситуации и развивать в себе способности, квалификацию и навыки, необходимые для того, чтобы привить творчество во всех аспектах.

Основные методы, необходимые для развития творческого потенциала, – это проверка предположений, определение и переосмысление проблем, поощрение генерации идей, понятий и точек зрения и перекрестное оплодотворение идей. Студент должен обладать навыками анализа вопросов, стратегий и подходов.

Проблемы должны быть решены творческим способом, для этого будущий педагог должен наблюдать за проблемами с точки зрения использования творческого потенциала. Студент должен подготовить себя перед обучением; должно быть достаточно времени для планирования, организации, творческого мышления, обучения и оценки творчества и поощрения творческих идей, точек зрения и методов.

Преподаватели, которые реализуют творческие стратегии обучения в своих методах обучения, всегда выигрывают, и они в большинстве случаев оказываются продуктивными. Избегание препятствий – возникновение рисков, проблем и трудностей – позволяет человеку развивать творчество, так как есть некоторые проблемы, которые могут быть решены только через реализацию творческого потенциал.

Неоднозначность и неопределенность – это общая область, когда студенты не уверены в существующих ситуациях и нуждаются в реализации поставленных задач с помощью творческого потенциала. Ошибок и возникновений барьеров и препятствий в некоторых случаях можно избежать, а в других случаях с ними

нужно справляться адекватно, поэтому преодоление препятствий и избегание ошибок требуют творческого подхода.

Сложные методы, которые применяются для развития творческого потенциала, – это обучение самоответственности, поощрение саморегуляции и отсрочка удовлетворения. Будущий педагог должен быть ответственным и надежным в выполнении своих задач и функций.

Студент должен регулировать и контролировать себя, чтобы справиться со сложностями и проблемами. Будущие учителя в большинстве случаев при выполнении своих служебных обязанностей следуют по стопам творческих людей; они оказываются главными источниками вдохновения. Важно поощрять творческое сотрудничество и представлять себе другие точки зрения. Основная роль, которую играют ролевые модели, заключается в том, чтобы стимулировать людей к улучшению их работы и производительности.

Таким образом, для развития творческого потенциала у будущих педагогов в процессе преподавания непрофильного предмета «Информатика» в вузе целесообразно использовать эвристические и интерактивные технологии обучения.

Интерактивные и эвристические педагогические технологии в сочетании с тремя основными образовательными направлениями, а именно информационным, деятельностным и личностно ориентированным, способствуют творческому саморазвитию студентов. Реализуя эти педагогические технологии, студенты развивают свои личностные, интеллектуальные и творческие способности. Творческое саморазвитие позволяет студентам стать квалифицированными специалистами, адаптироваться к мобильному окружающему миру, требующему высокой творческой инициации, личностного развития. Все эти качества могут быть достигнуты путем реализации определенных учебных приемов при изучении дисциплин.

Библиографический список

1. Асташова Н.А. Развитие креативности будущего учителя музыки в профессиональном образовании. *Педагогика искусства*. 2013; № 3. Available at http://www.art-education.ru / AE-magazine
2. Гоман Ю.В., Цыганова Д.Д. Развитие креативности у будущих инженеров в процессе изучения творчества Сальвадора Дали. *Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей и молодежи: традиции и новаторство*. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020: 94 – 98.
3. Диков А.В. Эволюция интернета от начала до наших дней и далее. *Школьные технологии*. 2019; № 2: 3 – 8.
4. Ерсариева А.К. Значимость развития творческого потенциала учащихся. *Сборники конференций НИЦ социосфера*. 2020; № 38: 40 – 41.
5. Крылов Д.А. Виртуальное образовательное пространство как инновационная составляющая техногенной образовательной среды вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 9: 118 – 123.
6. Нагоева М.А. Актуальные проблемы образования в современном периоде формирования общества. *Проблемы экономики и юридической практики*. 2019; Т. 15, № 3: 137 – 139.

References

1. Astashova N.A. Razvitie kreativnosti buduschego uchitelya muzyki v professional'nom obrazovanii. *Pedagogika iskusstva*. 2013; № 3. Available at http://www.art-education.ru / AE-magazine
2. Goman Yu.V., Cyganova D.D. Razvitie kreativnosti u buduschih inzhenerov v processe izucheniya tvorchestva Sal'vadora Dali. *Aktual'nye problemy hudozhestvenno-`esteticheskogo i nravstvennogo vospitaniya i obrazovaniya detej i molodezhi: tradicii i novatorstvo*. Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2020: 94 – 98.
3. Dikov A.V. `Evolyuciya interneta ot nachala do nashih dnej i dalee. *Shkol'nye tehnologii*. 2019; № 2: 3 – 8.
4. Ersarieva A.K. Znachimost' razvitiya tvorcheskogo potenciala uchaschihsya. *Sborniki konferencij NIC sociosfera*. 2020; № 38: 40 – 41.
5. Krylov D.A. Virtual'noe obrazovatel'noe prostranstvo kak innovacionnaya sostavlyayuschaya tehnogennoj obrazovatel'noj sredy vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 9: 118 – 123.
6. Nagoeva M.A. Aktual'nye problemy obrazovaniya v sovremennom periode formirovaniya obschestva. *Problemy `ekonomiki i yuridicheskoj praktiki*. 2019; T. 15, № 3: 137 – 139.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-400-402

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Moscow International University (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Kozyakov R.V., *Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia)*
Matyugin N.E. *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: okynstepan92@gmail.com*
Amchislavskaya E.Yu.*, teacher, Department of Graphic Design and Media Technologies, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: define2005@mail.ru*

FLEXIBILITY OF THINKING AS A POPULAR "SOFT SKILL" OF MODERN SPECIALISTS. The article discusses the essential features of flexible thinking, which is an important part of the so-called "soft skill". The problem of "soft skills" and their formation is a trend of the XXI century. This is due to the fact that in the ever-increasing flow of knowledge, which doubles every five years, the ability to flexibly adapt to changing conditions and constantly update the system of professional and universal knowledge in the process of professional training of specialists, especially in the Humanities, is becoming increasingly important for creative professions. It is necessary to actively develop flexibility of thinking. This can be achieved most effectively by means of innovative technologies, specifically by Internet technologies, interactive technologies that have proven themselves positively in the world educational practice and in Russian universities.

Key words: **flexible thinking, soft skills, students, interactive technologies, Internet technologies, professional development.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Р.В. Козьяков*, канд. психол. наук, доц., зав. каф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор*
Н.Е. Матюгин*, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: okynstepan92@gmail.com*
Е.Ю. Амчиславская, *преп., ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород, E-mail: define2005@mail.ru*

ГИБКОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ВОСТРЕБОВАННЫЙ «МЯГКИЙ НАВЫК» (SOFT SKILLS) СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье говорится о сущностных особенностях гибкого мышления, которое является важной составляющей частью так называемых «мягких навыков». Проблема «мягких навыков» и их формирования является трендом XXI века. Это связано с тем, что в постоянно нарастающем потоке знаний, которые удваиваются каждые пять лет, всё большее значение приобретает умение гибко перестраиваться в меняющихся условиях и постоянно обновлять систему профессиональных и универсальных знаний в процессе профессиональной подготовки специалистов, особенно гуманитарного профиля, творческих профессий. Необходимо активно развивать гибкость мышления. Наиболее эффективно этого можно достичь средствами инновационных технологий, и конкретно – интернет-технологий, интерактивных технологий, которые положительно зарекомендовали себя в мировой образовательной практике и в Российских вузах.

Ключевые слова: **гибкость мышления, мягкие навыки, студенты интерактивные технологии, интернет-технологии, профессиональное развитие.**

Гибкие навыки (англ. soft skills) – это комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью [1; 2].

Гибкие навыки не зависят от специфики конкретной работы, они связаны с личностными качествами специалиста и степенью развития:

- **профессиональных установок** и дисциплинированности, самоменеджмента, способности брать на себя ответственность;
- **социальных навыков и способностей,** включающих такие как способность к эффективной коммуникации, скорость адаптации, умение работать в команде, степень развития эмоционального интеллекта;
- **менеджерскими способностями,** связанными с умением управлять временем, быть лидером в команде, обладать критическим мышлением и др. [2].

Единой классификации гибких навыков на данный момент не существует, так же, как и не определено точное количество качеств и умений, подходящих под определение гибких навыков. Так, перечисленные выше навыки дополняются особенностями мышления (скорость, креативность, гибкость и системность) [3].

Гибкостью мышления называется способность человека к быстрому и легкому поиску новых стратегий решения. Гибкость мышления – это умение свободно распоряжаться исходным материалом, устанавливать ассоциативные связи и переходить в поведении и мышлении от явлений одного класса к другим, часто далеким по сути.

Многие ученые считают мышление одним из главных, а то и самым главным человеческим качеством. Благодаря мышлению человек способен решать возникающие перед ним важные жизненные задачи, находить пути решения вопросов, творчески подходить к решению задач. Мышление может отличаться. Оно может быть аналитическим, критическим, творческим, абстрактным и т.д. А очень важно, что оно может быть гибким. Данный навык способен подвергаться постоянному улучшению: чем лучше развит навык, тем проще будет человеку приспосабливаться к окружающему миру, он станет гибок к обязанностям и в решении своих проблем. Если брать в расчет успешных людей, а особенно тех, кто входит в списки лидеров несколько десятков лет, то их компании смогли, адаптировавшись, остаться лидерами рынка. Яркими примерами являются компании автопроизводителей Mercedes и BMW. Несмотря на их вековую историю, эти машины считаются самыми инновационными и технологичными, при этом остаются гарантами качества. Эти компании всегда отрабатывали новые технологии, ища им применение, даже несмотря на то, что многие скептически относились к нововведениям. Также ярким примером того, что необходимо развивать гибкость мышления, и что всегда необходимо не стоять на месте и «не держаться течения», является компания Nokia. В 2010 компания входила в топ 3 на рынке мобильных устройств, практически у каждого 3 человека был телефон их фирмы. В это же время на рынок вышел новатор всем известной нам компании Apple со своими сенсорными экранами. Многие, в том числе сотрудники Nokia, думали, что никто не станет ими пользоваться из-за технологий, которые на то время были «сырыми». Буквально через 2 – 3 года лидером рынка мобильных телефонов стал Apple, а Nokia пришлось уйти с рынка и продать свое подразделение сотовых телефонов Microsoft.

Стандартным определением гибкость мышления является возможность обдумывать мысль с разных точек зрения или решать несколько вопросов одновременно, используя творческих подход при реализации тех или иных задач, а также смену алгоритма на принципиально иной, шаблона анализа и синтеза. Говоря коротко, гибкость мышления, это умение приспосабливаться, подстраиваться, выкручиваться, используя для этого свои творческие способности, выходить за рамки шаблонов мышления и поведения, умение мыслить нестандартно. Говоря еще проще, гибкость мышления – это умение выжить при любых обстоятельствам, используя любые методы. При грамотном использовании данного навыка – это также умение жить. Именно поэтому используют выражение «хочешь жить, умей вертеться». Для этого крайне важно воспринимать жизнь со всеми ее вытекающими, хорошими и плохими последствиями. Мы полагаем, что гибкость мышление – это не просто умение быстро находить неординарные решения вопросов, но, прежде всего, – это качество отказываться от старых взглядов на что-либо и принятие новых законов реальности.

Развитие каких-либо личностных качеств – это трудоемкий процесс, поэтому его развитие должно начинаться чуть ли не со школьной скамьи. Так и с развитием гибкости мышления: к этому вопросу стоит подходить с заложения основ навыков мышления. Поскольку гибкость мышления – это навык приспособленческий и адаптивный, а в глубине – врожденный инстинкт, который мы развиваем по мере обучения жизненно важным навыкам, то совершенно очевидно, что необходимо создавать для этого определенные условия, в которых человек будет остро в этом нуждаться.

Необходимо уметь моделировать такие ситуации у себя в голове. В первую очередь решения этих задач. Например, чтобы проявить гибкость мышления в поиске и зарабатывании денег, будет полезно несколько дней посидеть голодным, тогда наш мозг начнет активнее работать над стоящей перед ним задачей, и, как показывает действительность, он будет способен найти нестандартные пути решения этого вопроса, о которых на сытый желудок человек даже не догадывался. Также рекомендуется использовать свое воображение для моделирования ситуаций, которые в будущем имеют место быть. Во время наступления опасности, а в нашем случае его моделировании, мозг будет предлагать определенные пути ее устранения этой опасности. Крайне важно при совершении важного выбора оставаться психологически спокойным и рассудительным, ибо страх или эмоциональное напряжение подавляет творческие способности человека, которые очень важны при гибком мышлении.

Главная проблема современного мира для человечества – это его скоротечность. То, что было модно и востребовано сегодня, совершенно не нужно и не имеет смысла завтра. Например, профессия бухгалтера, без которой не может функционировать ни одно предприятие: в каждой компании находится целый отдел с группой сотрудников, которые распределяют денежные потоки внутри структуры. Сейчас же с этой функцией хорошо справляется программа и один человек, который просто заносит вводные данные в программу. Для предприятия это выгодно: можно нанимать не команду бухгалтеров, а одного сотрудника и приобрести программу по бухгалтерии. Для сотрудников – это потеря работы, стресс и тревога, с которой многие не справляются. А проявив гибкость мышления, смогли бы предугадать эти события и обучиться работе по этой программе, и тогда они смогли бы остаться конкурентоспособными на рынке труда ни в этой компании, так в другой.

Или взять проблему, связанную с эпидемией коронавируса, захлестнувшую мир в 2020 году. Многие предприятия вынуждены были уйти на карантин, а еще хуже – вообще прекратить свою деятельность. Если брать предприятия, которые смогли приспособиться к современным реалиям, вести свой бизнес по системе удаленной работы, в интернете, то эти компании не только сумели выжить, но и существенно заработали на работе с клиентами. Вот для чего крайне важна на сегодняшний день гибкость мышления. Возвращаясь к профессиям, отметим, что сегодня стала крайне важна профессия курьера. Раньше было принято считать это работу для студентов и школьников, находящихся на каникулах. Так как заработная плата в этой профессии низкая, особой популярности она не пользовалась. Сегодня это весьма прибыльная профессия, а если проявить гибкость мышления, эта профессия способна приносить существенный доход. Многим оставшимся на рынке компаниям необходимо как-то доставлять продукт до потребителя: так как люди вынуждены находиться на самоизоляции, необходимо приобретать продукты и сопутствующие товары. Тут как раз-таки и стали нужны курьеры, способные быстро в мегаполисе доставлять товары. Важным критерием не только в дизайн-обучении студентов, но и в других отраслях выступает психолого-педагогический фактор, касающийся формирования мотивации у студентов и понимания необходимости достижения поставленной цели. Мотивация у студента – это залог успешного обучения, быстрого развития профессиональных навыков. Правильно замотивированный студент способен добиваться высоких результатов, быстрого прогресса в работе, нацеленность на будущее и успех в дальнейшем карьерном росте.

В связи с уходом бизнеса в интернет, увеличилась нагрузка на линии передачи данных, а именно на Интернет. Тут стали необходимы IT-инженеры, которые следили бы за состоянием дата-центров. Для бизнеса стало крайне важно подготовить платформы для продвижения своих услуг, для удобной покупки и получения обратной связи с потребителем. Тем самым стали особенно востребованы те специалисты, которые смогли бы гибко перестроиться в новых условиях, адаптироваться к работе на новых платформах с учётом постоянно меняющихся требований как со стороны социума, так и со стороны технического оснащения.

Тем самым очевидно, что крайне важно при профессиональной подготовке будущих специалистов способствовать развитию гибкого мышления и соответствующих гибких навыков.

Для студентов при изучении гуманитарных дисциплин предлагается применить в сочетании на разных занятиях ряд интерактивных методов и технологий:

1) метод кейс-стадии, отвечающий современным требованиям;
2) метод дискуссии, активно применяющийся активно в современном образовании;
3) технологии развития критического мышления;
4) интернет-технологий и др.

Если первые три обозначенных метода и технологии уже достаточно давно и успешно применяются в подготовке специалистов различных профилей, особенно гуманитарных, творческих профессией, а также связанных с культурой и досугом, то данный метод только набирает свои обороты в педагогике. В связи с последними событиями, связанными с возникшей обстановкой, вызванной коронавирусом, обучение проводилось в дистанционном формате. Как показала практика, использование интернет-технологий эффективно отразилось на успеваемости и самостоятельности студентов, в связи с чем их необходимо ввести в образовательную практику.

Тем самым педагогика становится сплавом науки и искусства. Она учит принимать нестандартные решения, выходить из «зоны комфорта».

Подводя итог, отметим, что многие люди, сформировавшие навык гибкого мышления, смогли не только безболезненно пережить все преобразования в современном мире, но и получить конкурентную профессию.

Библиографический список

1. Власов М. *Гибкость мышления*. Available at: https://psichel.ru/gibkost-myshleniya/
2. Гибкие навыки. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8
3. *Что такое гибкое мышление*. Available at: https://salesacademy.com.ua/content/%D1%87%D1%82%D0%BE-%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B5
4. Амчиславская Е.Ю. Инновационные технологии в обучении студентов-дизайнеров. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 143 – 144.
5. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Moore K. *Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Available at: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf
6. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. Ялта. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
7. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*: монография. Ялта, 2017.
8. Горбунова Н.В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни. *Гуманитарные науки*. Ялта. 2016; № 2 (34): 28 – 33.
9. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.

References

1. Vlasov M. *Gibkost' myshleniya*. Available at: https://psichel.ru/gibkost-myshleniya/
2. Gibkie navyki. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8
3. *Chto takoe gibkoe myshlenie*. Available at: https://salesacademy.com.ua/content/%D1%87%D1%82%D0%BE-%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B5
4. Amchislavskaya E.Yu. Innovacionnye tehnologii v obuchenii studentov-dizajnerov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 143 – 144.
5. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Moore K. *Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Available at: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf
6. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. Yalta. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
7. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.
8. Gorbunova N.V. Ot vybora professii k professional'noj kar'ere i uspehu v zhizni. *Gumanitarnye nauki*. Yalta. 2016; № 2 (34): 28 – 33.
9. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.

Статья поступила в редакцию 07.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-402-404

Shumilova E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University (Krasnodar); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*
Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Health Culture, Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

INCLUSIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER-DEFECTOLOGIST AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA. The effectiveness of implementing the ideas of inclusion in the educational space of Russia is directly dependent on the qualifications of personnel working at different levels of the educational system, which requires changes to the existing process of training future teachers at the stage of their professional education. The article presents an analysis of the state of the problem of forming an inclusive culture of future teachers-defectologists, considers the main concepts of this phenomenon, and also analyzes possible solutions. The authors conclude that with timely regulatory, psychological, and methodological training of teachers for inclusive education, the effectiveness of teaching children with developmental disabilities will increase, and, consequently, it will be possible to adapt the children to the external environment, to society using the resources of an open educational space.

Key words: **inclusive education, inclusive culture, children with special type of development, adaptation.**

Е.А. Шумилова*, д-р пед. наук, доц., зав. каф.дефектологии и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*
Н.Н. Уварова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и культуры здоровья НОЧУ ВО «Финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Эффективность внедрения идей инклюзии в образовательное пространство России находится в прямой зависимости от квалификации кадров, работающих на разных уровнях образовательной системы, что требует внесения изменений в существующий процесс подготовки будущих педагогов на этапе их профессионального образования. В статье представлен анализ состояния проблемы формирования инклюзивной культуры будущих учителей-дефектологов, рассмотрены основные понятия данного феномена, а также представлен анализ возможных путей решения. Авторы делают вывод о том, что при своевременной нормативно-правовой, психологической, а также методической подготовке педагогов к условиям инклюзивного образования эффективность обучения детей с нарушениями в развитии возрастет, а, следовательно, появится возможность адаптировать «особых детей» к условиям внешней среды, к социуму с помощью ресурсов открытого образовательного пространства.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, инклюзивная культура, дети с особым типом развития, адаптация.**

Современная система образования России на протяжении нескольких десятилетий характеризуется активным развитием интеграционных процессов, задаются новые смыслы-векторы, появляются новые формы образования, что обеспечивает серьезный эволюционный скачок в развитии инклюзии как реальной возможности для формирования модели российского образования, которая основывается на принципах гуманизации, толерантности, обеспечения всеобщего доступа к образованию. За последние десятилетия количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) значительно возросло. Значительная часть из них (дети с сохранным интеллектом) могут получать образование наравне со сверстниками, не имеющими отклонений в развитии. Следует отметить, что на государственном уровне серьезное внимание заслуженно уделяется проблеме обучения, воспитания, социальной адаптации и реабилитации детей с ОВЗ, включенных в систему инклюзивного образования. В образовательных организациях создаются специальные условия для успешного освоения ими соответствующего образовательного маршрута. Современные изменения в образовании, связанные с идеей инклюзии и законодательным закреплением понятия «инклюзивное образование», приобрели системный характер. Однако для повышения эффективности освоения вариативных моделей образовательной инклюзии необходимо в первую очередь решить проблему формирования инклюзивной культуры педагога, обучающего и воспитывающего детей с разными индивидуальными характеристиками физического или психического состояния. Система образования меняется не только на административном или организационном уровнях, модифицируется и ее смысловое и ценностно-содержательное наполнение, что справедливо выдвигает новые требования к квалификации педагога. Именно поэтому вполне закономерно, что вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного взаимодействия актуализированы и высвечены в проблемном поле обсуждаемых идей. Необходимость изучения требований Федерального образовательного стандарта высшего образования и ценностно-смыслового содержания профессиональной подготовки студентов дефектологических специальностей обусловлено потребностью образовательной практики в педагоге, не только обладающем высоким уровнем профессиональных компетенций, но и характеризующемся выраженной

субъектной позицией, способностью к саморазвитию и самосовершенствованию. Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит именно системе профессионального образования, поскольку прежде всего педагогические кадры будут выполнять миссию перевода системы образования на качественно новый уровень. Кроме того, иллюстрацией профессионального портрета педагога, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, является сформированная система профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности ребенка, независимо от степени, формы и тяжести его нарушения; направленность деятельности не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом; осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат [1 – 12]. Совершенно очевидно, что наличие положительной профессионально-ценностной ориентации будущего дефектолога является свидетельством сформированности у него компонентов инклюзивной культуры и может стать условием позитивной профессиональной социализации молодого специалиста, а ее отсутствие – причиной деформации профессионального портрета педагога, краха перспектив на успешное профессиональное становление и развитие в условиях инклюзивного образовательного пространства.

В процессе анализа литературных источников структурно-сущностное наполнение понятия «инклюзивная культура» может быть представлено следующими взаимосвязанными компонентами:

1. Когнитивный компонент предполагает общие теоретические и прикладные *знания* об особенностях детей с разными нозологиями из области междисциплинарного пространства – педагогики, психологии, медицины, философии, социологии и др.; *представления* о сущности инклюзивного образования, вариантах осуществления инклюзивного взаимодействия, коррекционно-педагогических средствах, обеспечивающих организацию не только учебного процесса, но и актуализацию ресурсного пространства вне учебной деятельности: возможности дополнительного образования, культурные практики, учреждения социальной сферы и др.

2. Ценностно-мотивационный компонент включает, прежде всего, личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании. Данный компонент предполагает осмысленный, сознательный выбор и устойчивую мотивацию как ясно выраженную направленность интересов и потребностей субъекта в решении профессиональные вопросов и задач с опорой на ценностные ориентации, о которых мы упоминали чуть раньше. Структурно этот компонент может быть представлен мотивацией к инклюзивной образовательной деятельности, стремлением к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребностью в достижении профессиональной цели.

3. Аффективный компонент заключает в себе эмоции, чувства, переживания, возникающие в ходе реализации идей инклюзии в образовательном пространстве, в социуме. Данный компонент обеспечивает регуляцию переживаний, связанных с разрешением ситуаций инклюзивного взаимодействия, выработку собственного отношения (принятие или отторжение) к принципам и ценностям инклюзивного взаимодействия.

4. Социально-коммуникативный компонент отражает способность организовывать и поддерживать эффективное взаимодействие и общение с каждым участником инклюзивного образовательного пространства, находить и реализовывать адекватные ситуации средства и техники эффективной коммуникации (традиционные и альтернативные), позволяющие выстраивать «горизонтальные» и «вертикальные» схемы инклюзивного взаимодействия.

5. Операционально-деятельностный компонент является актуализацией интегративной совокупности всех компетенций и профессионально значимых личностных качеств, соотнесением их с решением конкретных педагогических задач и трансформацией идей образовательной инклюзии в способы профессиональной деятельности.

6. Рефлексивный компонент предполагает анализ и осмысление процесса взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного пространства (дети с ОВЗ, их сверстники без ОВЗ, родители детей с ОВЗ, родители детей без ОВЗ, педагоги и администрация образовательной организации, специалисты психолого-педагогического консилиума (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, педагоги-психологи и т.д.); образовательные результаты (образовательные эффекты); собственная деятельность и др.

Таким образом, структурно-содержательное наполнение инклюзивной культуры педагога как в целом, так и каждого ее компонента в частности представлено совокупностью академических, профессиональных компетенций и социально-личностных характеристик. Мы понимаем, что инклюзивное образование может быть построено только педагогами – носителями инклюзивной культуры, однако, как показывает практика, ее компоненты формируются далеко не у всех педагогов на этапе их профессионального образования и, к сожалению, не всегда обнаруживаются у педагогов, уже имеющих опыт собственной профессиональной деятельности. Напротив, значительная часть представителей профессионального педагогического сообщества испытывают большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях, и тогда отсутствие инклюзивной культуры может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности – от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии. Для того чтобы задать четкие ориентиры в понимании направлений деятельности по формированию инклюзивной культуры будущего дефектолога, обратимся к характеристике уровней ее сформированности. На наш взгляд, критериями в данном случае могут выступить следующие: осознание необходимости инклюзивной образовательной практики, эмпатичность, педагогический оптимизм и позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности, способность к профессиональной рефлексии, готовность к преодолению неудач, гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации, склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия. Обобщив диагностические показатели, условно можно охарактеризовать высокий, средний, и низкий уровни сформированности инклюзивной культуры. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Высокий уровень: системность академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержание инклюзивной готовности; сформирован рефлексивно-ценностный опыт достижения позитивного социального и образовательного инклюзивного результата; выражена нацеленность на обеспечение эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства: демонстрируется готовность к использованию вариативных стратегий инклюзивного образования, представлена осознанная мотивированность и владение способами реализации социализирующей, адаптационной и коррекционно-развивающей функций инклюзивного образования. Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования сформированы в полном объеме.

Средний уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности в целом сформированы, однако могут носить фрагментарный, ситуативный характер: проявляется готовность опираться в практической деятельности на философию и методологию инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы. Демонстрируется способность к содержательно-смысловому анализу профессиональной деятельности, принятию ценности инклюзивного образования, однако не всегда профессиональная деятельность осуществляется на их основе. В целом понимание и принятие позиции «педагог инклюзивного образования».

Низкий уровень: минимальный набор профессиональных и социально-личностных компетенций, при этом академические компетенции, характеризующие феномен инклюзивного образования, практически не сформированы; отсутствует результативность профессиональных достижений в области инклюзивного взаимодействия. При организации и реализации инклюзивной практики отсутствует опора на методологию и философию инклюзивного образования, отрицание ценностей и принципов инклюзивного образования. Демонстрируются глубокие затруднения в выявлении образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Обозначенные уровни не представляют собой научный диагностический инструментарий, а служат исключительно для осмысления стратегических целей и определения тактических задач по формированию инклюзивной культуры будущих учителей-дефектологов в образовательном пространстве вуза.

Очевидно, что необходимым условием для обеспечения положительных образовательных результатов детей с ОВЗ является сформированная инклюзивная культура педагога, а потому обращение к данной теме актуально именно в аспекте повышения качества профессиональной подготовки студентов, формирования их готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

В соответствии с принятым в мае 2015 г. Федеральным законом №122, начиная с 2016 года, в России для целого ряда профессий и специальностей последовательно вводятся «профессиональные стандарты». Так, уже действуют профессиональные стандарты «Педагог», «Специалист в области воспитания», «Психолог». Эти нормативные документы позволяют привести в соответствие требования работодателя и запросы реальной образовательной практики с содержанием профессиональной подготовки будущих молодых специалистов. При этом вопрос о введении в действие профессионального стандарта «Дефектолог» остается открытым. До настоящего времени дискуссионным остается определение набора и содержания обобщенных трудовых функций и трудовых действий. Вероятно, данная ситуация не является случайной. Совершенно очевидно, что современный дефектолог – это не «узкий» специалист, как было принято называть его раньше, а профессионал, обладающий системными знаниями из междисциплинарного пространства.

Таким образом, проблема формирования инклюзивной культуры педагога является весьма актуальной и в силу своей важности и сложности требует глубокого комплексного изучения. Становится очевидным, что при решении актуальных задач реализации идей инклюзивного образования следует уделять особое внимание не только детям с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в условиях инклюзии, но и педагогам, обучающим их. При своевременной нормативно-правовой, психологической, а также методической подготовке педагогов к условиям инклюзивного образования эффективность обучения детей с нарушениями в развитии возрастет, а, следовательно, появится возможность адаптировать «особых детей» к условиям внешней среды, к социуму с помощью ресурсов открытого образовательного пространства. Резюмируя вышесказанное, уточним, что инклюзивную культуру, наполнение педагогов ее ценностно-смысловым содержанием можно рассматривать в качестве наиважнейшего основания для развития инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Шумилова Е.А., Чернышенко Н.С. Профессиональный портрет педагога – компонент бренда инклюзивной дошкольной образовательной организации. *Гуманитарные технологии в современном мире*: материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Калининград, 2020.
2. Алехина С.В. Инклюзия как мировоззрение и образовательная концепция. *Инклюзивное образование: история и современность*. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. и др. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: методология, практика, теория*: материалы научно-практической конференции. Москва: МГППУ, 2011: 71 – 73.
4. Егорова Е.И. Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей с разными возможностями на коррекционно-развивающих занятиях – один из методов инклюзивного образования. *Инклюзивное образование*: сборник научно-методических материалов. Москва: Спутник+, 2015: 96 – 102.
5. *Конвенция ООН о правах инвалидов*. Принята Генеральной Ассамблеей ООН – 13 декабря 2006 года. Подписана Российской Федерацией – 24 сентября 2008 года Ратифицирована Российской Федерацией – 25 сентября 2012 года. Available at: https://base.garant.ru/2565085/
6. *О федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 220 годы*. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 года № 497. Available at: https://base.garant.ru/71044750/
7. *Профессиональный стандарт педагога*. Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
8. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических ученых заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
9. Сыромятникова Л.И., Борисова Л.П. Актуальность инклюзивного образования в современном мире. *Молодой ученый*. 2016; № 5: 741 – 743.
10. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон-273. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. *Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38057
12. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии. *Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Казань, 2020: 12 – 17.

References

1. Shumilova E.A., Chernyshenko N.S. Professional'nyj portret pedagoga – komponent brenda inklyuzivnoj doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Gumanitarnye tehnologii v sovremennom mire*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Kaliningrad, 2020.
2. Alehina S.V. Inklyuziya kak mirovozzrenie i obrazovatel'naya koncepciya. *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'*. Moskva: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya», 2013.
3. Ahutina T.V., Pylaeva N.M., Hotyleva T.Yu. i dr. Nejropsihologicheskij podhod v inklyuzivnom obrazovanii. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, teoriya*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGPPU, 2011: 71 – 73.
4. Egorova E.I. Differencirovannyj podhod v obuchenii russkomu yazyku detej s raznymi vozmozhnostyami na korrekcionno-razvivayuschih zanyatiyah – odin iz metodov inklyuzivnogo obrazovaniya. *Inklyuzivnoe obrazovanie*: sbornik nauchno-metodicheskih materialov. Moskva: Sputnik+, 2015: 96 – 102.
5. *Konvenciya OON o pravah invalidov*. Prinyata General'noj Assambleej OON – 13 dekabrya 2006 goda. Podpisana Rossijskoj Federaciej – 24 sentyabrya 2008 goda Ratificirovana Rossijskoj Federaciej – 25 sentyabrya 2012 goda. Available at: https://base.garant.ru/2565085/
6. *O federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016 – 220 gody*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 goda № 497. Available at: https://base.garant.ru/71044750/
7. *Professional'nyj standart pedagoga*. Utverzhden Prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
8. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchenyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002.
9. Syromyatnikova L.I., Borisova L.P. Aktual'nost' inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennom mire. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 5: 741 – 743.
10. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon-273. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. *Poslanie Prezidenta Rossii V.V. Putina k Federal'nomu sobraniyu ot 12 dekabrya 2013 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38057
12. Shumilova E.A. Pedagog i roditel' cifrovoj `epohi v prizme inklyuzii. *Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2020: 12 – 17.

Статья поступила в редакцию 05.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-404-406

Ehaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva65@mail.ru*

Musaeva I.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

Ibragimova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)*

FORMATION OF THE IMAGE OF THE PROFESSION IN THE CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH. The article studies the process of forming the image of the profession in the minds of student youth. The formation of a young person, his social maturity, the choice of a further life path passes through all spheres of life. Realization is carried out through training and education, through the assimilation of the experience of previous generations. The future profession is a difficult and responsible step taken by every student in his life. Everyone wants to find their calling in the future. When choosing a profession, several factors must be taken into account, first of all, the student's interest in the chosen one, as well as in the age of modern technologies, the chosen activity should be relevant for the future. The organization of the educational process in the educational organization should be based on knowledge of the psychological characteristics of the student's personality on different courses of study, which should be approached comprehensively, exploring different areas: motivational, strong-willed, emotional, cognitive, etc.

Key words: **image of profession, professional self-determination, student youth.**

Р.М. Эхаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva65@mail.ru*

И.П. Мусаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

Т.В. Ибрагимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ В СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье изучен процесс формирования образа профессии в сознании студенческой молодёжи. Становление молодого человека, его социальная зрелость, выбор дальнейшего жизненного пути проходят через все сферы жизнедеятельности. Реализация осуществляется через обучение и воспитание, через усвоение опыта предшествующих поколений. Будущая профессия – это сложный и ответственный шаг, принимаемый каждым студентом в своей жизни. Каждый хочет найти свое призвание в будущем. Безусловно, при выборе профессии надо учитывать несколько факторов, прежде всего, заинтересованность в выбранном пути самого студента, а также в век современных технологий выбранная деятельность должна быть актуальна для дальнейшего будущего.

Ключевые слова: **образ профессии, профессиональное самоопределение, студенческая молодёжь.**

Молодежь как наиболее динамичная, но недостаточно опытная, а также нестабильная социальная группа, от которой зависит будущее общества, требует внимательного отношения к себе. Юношеский возраст, а особенно годы, которые приходятся на период обучения – это время формирования морально-психологической подготовленности как к дальнейшей жизни, так и к профессиональной деятельности. Поэтому так важно понимать молодое поколение, вступать в диалог и правильно выстраивать межпоколенные взаимоотношения [1, с. 34].

Для того чтобы определить молодежь как специфическую социальную группу, необходимо выделить основные составляющие социально-психологического портрета молодого поколения. Первый, но не единственный критерий – возрастные границы. В наше время, согласно многим источникам, молодежь – это люди в возрасте от 14 до 29 лет. Эти границы достаточно подвижны как в одну, так и в другую стороны, и существенную нагрузку несет не физиологический возраст, а его качество.

Также молодежь отличается от других групп социально-психологическими характеристиками, социальным статусом, ролевыми функциями и особенностями поведения, самоидентификацией и самоопределением молодого поколения.

То есть понятие «молодежь» весьма многогранно, и может рассматриваться с разных точек зрения и в рамках различных научных подходов. В целом же можно сказать, что молодежные проблемы можно условно поделить на социальные и общесоциологические. К первым относятся место и роль молодежи в процессе общественного воспроизводства, специфика процесса социализации молодых людей, социальная и профессиональная ориентация и адаптация, анализ деятельности неформальных молодежных групп. С другой стороны, нельзя забывать о проблемах образования, семьи, брака, особенности воспитания, социальной активности молодежи и так далее [2].

В широком смысле молодежный возраст относится к периоду, знаменующему переход от детства к взрослой жизни.

Молодёжный возраст – это тот возраст, который часто сопровождается половым созреванием, это биологический феномен, определяемый совокупностью событий, обусловленных повышением гормонов надпочечников и гонад, включающий развитие вторичных половых признаков и изменения в мышцах и теле.

Это связано с периодом повышенного рискованного поведения, а также с повышенной эмоциональной реактивностью. Это обычно совпадает с изменениями в социальной среде, такими как проведение меньшего количества времени с родителями и больше со сверстниками, а также увеличение уровня автономии. Эти поведенческие изменения происходят в контексте изменений в развитии, на которые влияют как внешние факторы окружающей среды, так и внутренние, которые вызывают и усиливают молодежное протестующее поведение.

Молодежный возраст ограничен во времени, но не зафиксирован; как предположили Кейси и его коллеги, его следует рассматривать как период развития, а не как временный промежуток, поскольку он сильно изменчив в поведенческом и развивающем аспектах.

Недавняя работа Natalia Jaworska, PhDandGlendaMacQueen, MD, PhD расширила определение и сроки молодежного возраста, включив в него молодую зрелость часто до 25 лет.

Хотя такое расширение охватывает некоторые дополнительные изменения в жизни, которые происходят после 18 лет, это создает проблемы в клинических подходах к молодым людям, что также усугубляет проблемы, связанные с изучением и лечением молодых людей в течение всего этого времени, поскольку мозг, поведенческие характеристики, социальные требования и роли обычно развивающихся 16-летних и 25-летних людей разительно отличаются.

Однако расширенное определение молодежного возраста согласуется с биологическим и социологическим феноменом, известным как продление молодежного возраста. Это относится к более раннему половому созреванию, особенно у девочек.

Аналогичным образом, с точки зрения социальной / личной ответственности, связанной с ролями взрослых, молодежный возраст распространился на начало 20-х годов, когда все больше людей откладывают традиционные обязанности взрослых (например, создание семьи или полный рабочий день, покупка недвижимости) в современном обществе.

Молодежный возраст характеризуются развитием и поведенческим переходом от детства (родительская зависимость) к полной зрелости и поведенческой независимости.

Поведенчески молодежь, как правило, проявляет повышенное стремление к новизне, взаимодействию со сверстниками и непоследовательному и гедонистическому поведению.

Точно так же молодежь часто совершает рискованные решения и действия, часто они проявляют большую эмоциональную реактивность, чем дети или взрослые.

Основной когнитивной особенностью, определяющей прогрессию в молодежном возрасте, является способность контролировать импульсы и откладывать удовлетворение в пользу целенаправленных и более оптимизированных результатов и поведения. Накапливающиеся данные указывают на то, что поведение молодежи по-разному смещено в мотивационно заряженных контекстах по сравнению с поведением взрослых, соответственно, чувствительность к вознаграждениям достигает пика в молодежном возрасте.

Молодежный возраст также является отчетливым периодом развития, в течение которого частота многих психических заболеваний резко возрастает. По данным национального опроса о сопутствующих заболеваниях, три четверти психических заболеваний начнутся к возрасту 25 лет.

Развитие автономии тесно связано с формированием идентичности и, как правило, концептуализируется в основном как психологический или межличностный процесс.

Некоторые исследователи, пояснил Браун, предположили, что существует универсальный процесс, посредством которого люди развивают здоровую автономию (Kagitcibasi, 2005). Если люди развивают сильное чувство воли (берут на себя ответственность за свои действия), сохраняя при этом тесные связи со значимыми взрослыми, они могут развить здоровое «автономное относительно других Я», что может привести к достаточно низкому риску. Когда этот процесс идет «наперекосяк», результат часто увеличивает риск.

Другие исследователи показали, что молодые люди, у которых развитие автономии развивается слишком рано или слишком поздно, часто имеют худшие результаты, чем те, кто развивает ее в то же время, что и их сверстники.

Наконец, молодежь проводит со своими сверстниками гораздо больше времени, чем младшие сверстники, и на них они оказывают большее влияние. Стремление к присоединению и принятию на этом этапе делает молодых людей более открытыми для влияния со стороны сверстников, а также способствует быстрому развитию новых отношений, при этом меньше времени затрачивается на обсуждение основ дружбы, чем на других этапах жизни.

Бернд, Браун и другие исследователи определили «линейную закономерность, которая связывает возраст и открытость к влиянию сверстников, с пиком открытости к антисоциальным влияниям примерно в 9 классе». Открытость как для нейтральных, так и для просоциальных влияний выше на каждом этапе. Некоторые данные свидетельствуют о том, что молодежь в наибольшей степени подвержена влиянию сверстников на ранних стадиях новых отношений или непосредственно перед развитием новых отношений.

Переходный период может поднимать вопросы независимости и идентичности, по мере того, как молодежь развивает чувство собственного достоинства, она может столкнуться с трудностями в выборе, что касается различных сфер жизни.

Большинство физических и психических функций, таких как скорость, сила, время реакции и память, более полно развиваются в молодежном возрасте. Также в молодежном возрасте новые, радикальные и расходящиеся идеи могут оказать глубокое влияние на воображение.

Возможно, больше всего на свете молодежь обладает замечательной внутренней способностью, что выражается в их уникальной возможности справляться с трудными и кризисными ситуациями и усматривать положительное в негативных событиях. Исследования показали, что молодежь полностью меняет плохое настроение примерно в два раза быстрее, чем взрослые. Несмотря на эту устойчивость, для некоторых молодых людей эти годы более стрессовые, чем полезные – отчасти из-за условий и ограничений, которые часто сопровождают этот период в жизни.

Молодежный возраст – это этап, когда человек достигает зрелости в физическом развитии, в отношении сексуального поведения, а также в познавательной сфере. Жан Пиаже считал, что это этап формальных операций, когда растущий юноша начинает мыслить логически и настойчиво.

Молодежь следует логическим отношениям, которые существуют среди тех, кто принадлежит к одному и тому же классу, и среди тех, которые принадлежат к различным классам. До сих пор ребенок мог следить за существующими отношениями, которые были в событиях, но теперь юноша развил способности визуализировать будущие возможные отношения и благодаря этому может проектировать ситуации.

Молодежный возраст также является периодом, когда человек достигает продвинутой стадии развития воображения, что очень помогает в интуитивном мышлении. Размышляя о своем будущем, молодой человек может сделать жизненный выбор, конечно, разнообразие и сложность в сфере профессий могут потребовать экспертного руководства, тем не менее его осознание выбора карьеры – большой шаг, свидетельствующий о его когнитивном развитии.

Бэнкс и Улла проанализировали ситуацию и выяснили, что безработица среди молодежи является фактором, вызывающим беспокойство или тревогу у большинства выпускников развитых стран.

Полученные данные свидетельствуют о том, что предоставление работы было важным фактором для восприятия идентичности, особенно для девушек, у которых короткий период безработицы не вызывает большого беспокойства. Другие исследования показывают, что длительный период безработицы вызывает не только чувство беспокойства, но и своего рода стигму и снижает самооценку.

Становление молодого человека, его социальная зрелость, выбор дальнейшего жизненного пути проходит через все сферы жизнедеятельности. Реализация осуществляется через обучение и воспитание, через усвоение опыта предшествующих поколений.

Регулировка таких сложных процессов возможна благодаря ценностным ориентациям, социальным нормам, которые собственно определяют дальнейший характер деятельности, потребности и интересы, а также основные образцы поведения.

Формирование системы ценностей, становление самосознания, формирование социальной адекватности, – все эти моменты приходятся на период молодости, в это время сознание молодых людей особенно восприимчиво.

Молодой человек способен воспринимать и усваивать больший поток информации, чем представители старшего поколения. Несмотря на то, что некоторые стереотипы и установки, сформированные на предшествующем этапе, еще присущи молодым людям, тем не менее, уже ярко проявляется критичность мышления, поиск оригинальных решений. Молодые люди стремятся дать собственную оценку различным явлениям и проблемам, появляется способность аргументировать. Невозможен автоматический быстрый переход из одного состояния в другое. Стереотипы прошлого этапа исчезают, заменяются постепенно новыми.

Такое столкновение нацеленности на активную созидательную деятельность, ценностно-ориентированную с ограниченностью практической ориентированности приводит к тому, что молодой человек не слишком активно включается в общественную деятельность. Как следствие, поведение молодых людей зависит от противоречивых качеств, зачастую соперничающих друг с другом.

С одной стороны, стремление к общению, идентификация, подражание общепринятым нормам, с другой – обособление, уход от внешнего мира, негативизм, отрицание нормативного поведения.

Культурная самореализация молодых людей нередко выражается в потребительстве, которое проявляется как в социокультурном, так и в эвристическом аспектах, что само собой вытекает их основного потока культурной информации, основанной на ценностях массовой культуры. Такое восприятие основано на поверхностном закреплении ее в сознании молодых людей. В основном такой выбор основан на групповых стереотипах, на престиже и так далее.

Социально-психологический анализ, выявление портрета современной молодежи позволяют разрабатывать методы работы с учетом специфических черт молодого поколения в самых различных областях, в первую очередь в области подготовки специалистов в стенах образовательной организации. Организация учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении должна основываться на знании психологических особенностей личности обучающегося на разных курсах обучения, к изучению которых необходимо подходить комплексно, исследуя разные сферы: мотивационную, волевую, эмоциональную, познавательную и другие.

Будущая профессия – это сложный и ответственный шаг, принимаемый каждым студентом в своей жизни. Каждый хочет найти свое призвание в будущем. Безусловно, при выборе профессии надо учитывать несколько факторов, прежде всего, заинтересованность в выбранном профессиональном пути самого студента. Следует также учитывать тот факт, что в век современных технологий выбранная деятельность должна быть актуальна для дальнейшего будущего. Правильный выбор принесет не только материальные блага, но и моральное удовлетворение. На данный момент есть перечень профессий, которые востребованы: инженер, врач, специалист информационных технологий, специалисты сельского хозяйства, маркетолог-аналитик, научный работник, технолог, учитель, финансист и другие. Следует согласиться с тем, что «идущий в настоящее время во всем мире процесс взаимопроникновения политических, социальных и культурных достижений и проблем затрагивает, естественно, и систему высшего образования» [3, с. 150].

Современные технологии XXI века оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на будущее поколение страны. Минусы современных гаджетов заключаются в том, что молодежь уходит от реального мира, проводя свободное время в играх на всевозможных электронных устройствах. Такое времяпрепровождение пагубно отражается на учебном процессе, появляются трудностей в освоении учебной образовательной программы, душевное расстройство. Положительные аспекты заключаются в том, что образование переходит на интерактивный уровень, возникают возможности в изучении нового материала с помощью ресурса глобальной сети Интернет. Появляется возможность записи книжных версий учебных книг на электронные носители, это компактно и практично. На формирование образа будущей профессии у молодежи влияет ряд факторов. Некоторые являются первостепенными, другие – второстепенными.

Библиографический список

1. Антоненко С.В. Социальные сети как инструмент профориентации. *Известия ТулГУ. Технические науки*. 2013; Выпуск 11: 41 – 44.
2. Блауберг И.В. *Проблема целостности и системный подход*. Москва, 1997.
3. Балюк А.Д. *Профессиональная ориентация в системе социализации молодежи (на примере Ростовской области)*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Тюмень, 2014.

References

1. Antonenko S.V. Social'nye seti kak instrument proforientacii. *Izvestiya TulGU. Tehnicheskie nauki*. 2013; Vypusk 11: 41 – 44.
2. Blauberg I.V. *Problema celostnosti i sistemnyj podhod*. Moskva, 1997.
3. Balyuk A.D. *Professional'naya orientaciya v sisteme socializacii molodezhi (na primere Rostovskoj oblasti)*. Dissertaciya ... kandidata sociologicheskih nauk. Tyumen', 2014.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-406-408

Ehaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva65@mail.ru*
Magomedova P.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methodology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: papanesh@mail.ru*
Dzhegistaeva L.I., *senior teacher, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)*

DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS. The article studies the process of developing creativity in the project activities of students. The analysis of theoretical developments and practical approaches shows that creativity is today the most important quality of a person, ensuring successful socialization in a modern post-industrial society. Many psychologists and educators have dealt with the problem of developing creativity. One of the tools for the development of creativity, which has proven its effectiveness, is project activity. Project activity is a special educational, cognitive, creative or game activity of students aimed at achieving a specific goal. In order to effectively develop the creativity of adolescents in project activities in additional education, it is necessary and sufficient to fulfill the following pedagogical conditions: harmonious relations between all participants in the educational process: teachers and students should treat each other with respect, encourage self-reliance and initiative of trainees, development of critical thinking that provides positive self-esteem.

Key words: **project, project activity, creativity, student.**

Р.М. Эхаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva65@mail.ru*
П.К. Магомедова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: papanesh@mail.ru*
Л.И. Джегистаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье изучен процесс развития креативности в проектной деятельности студентов. Проведенный анализ теоретических разработок и практических подходов показывает, что креативность является на сегодняшний день важнейшим качеством личности, обеспечивающим успешную социализацию в современном постиндустриальном обществе. Проблемой развития креативности занимались многие психологи и педагоги. Одним из инструментов развития креативности, доказавших свою эффективность, является проектная деятельность. Проектной деятельностью является особая учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, направленная на достижение определенной цели.

Ключевые слова: **проект, проектная деятельность, креативность, студент.**

Современная динамичная жизнь ставит перед каждым членом общества нестандартные задачи, для решения которых необходимо проявлять креативность. А для этого ее необходимо целенаправленно развивать. Креативность – важное качество для учащихся двадцать первого века.

Новые вызовы предъявляют особые требования к развитию творческой личности. С точки зрения социального заказа, современному обществу требуется креативная личность, способная адаптироваться к быстроменяющимся условиям и оперативно находить решения нестандартных задач. Гибкость и оригинальность мышления сегодня можно с полным основанием рассматривать как необходимые качества личности [1 – 9].

Ряд авторов (Фумина И.Д., Добряковой М.С., Баранникова К.А., Реморенко И.М.) для оценки текущей ситуации по данному вопросу обобщили педагогический опыт, а также провели исследования отношений учителей и родителей к «навыкам двадцать первого века» и их ожиданий от образования.

В наше время креативность требуется практически во всех видах деятельности. Ее понимают как особую систему творческих способностей и знаний, включающую различный набор компонентов в уникальных сочетаниях. Например, системное мышление, предприимчивость, умение находить нестандартные решения. В современных условиях для обеспечения массовой потребности современного общества требуется организация «поточного» производства креативных специалистов. Появляется необходимость целенаправленного развития творческого мышления как одной из базовых компетенций современного человека.

Исследованиями креативности занимались различные исследователи. Среди них можно отметить Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М. Чиксентмихайя и др.

Широко распространено интегральное определение креативности на основе исследований креативности Л.С. Выготского и креативности «с большой буквы» М. Чиксентмихайя. Под креативностью понимается творческий акт, направленность мозговой активности на оригинальный, необычный, новый результат, связанный с преобразованием окружающего мира и самореализацией.

Массовый спрос на креативность является одним из индикаторов нашего времени. В этом проявляется противоречие: с одной стороны, высокий спрос на креативную личность во всех областях и отраслях экономики, с другой – отсутствие как в начальном и среднем, так и высшем образовании результативности в формировании этой важной компетенции.

Социальный заказ современного общества – развитие творческой личности, поэтому чрезвычайно важной сегодня является задача по поиску форм и методов формирования креативности в современном образовательном процессе. В настоящий момент наиболее оптимально решать данную задачу возможно в рамках системы дополнительного образования. Будучи менее формализованной, система дополнительного образования обладает большей гибкостью и быстрее адаптируется к новым запросам общества.

Есть мнение, что креативность – это культурный эквивалент процесса генетических перемен, благодаря которому вершится биологическая эволюция. Они утверждают, что креативный человек отличается от человека – ретранслятора чисел, теорий, формул, песен, рецептов, законов, убеждений и т.п. тем, что сам их изменяет.

Гилфорд и Томас рассматривали креативный процесс как разрушение существующего гештальта. Способностью отказаться от стереотипных способов мышления называл креативность К. Симпсон.

Эксперименты Дж. Гилфорда были направлены на диагностику уровня креативности и взаимосвязи креативности с когнитивными свойствами личности. Он считал, что развитие креативности не происходит стихийно. В своих исследованиях Э. Торренс изучал возможности воздействия на развитие креативности. Он доказал, что развитие креативности зависит от воспитания и в общем случае – культуры той среды, в которой происходило взросление человека [1, с. 60].

Исследования Д. Тейлора выявили влияние креативности на общество. И ученый пытался определить количественные и качественные характеристики этого влияния.

Некоторые условия формирования креативного познания выделил В. Вард. Исследователь отмечал, что производству новых идей предшествуют специфические генерирующие процессы. И протекание этих процессов зависит от креативных характеристик самой личности и упорства, с которым креативная личность работает над реализацией своих идей. Р. Стернберг изучал креативность как диалектическое взаимодействие интеллекта и здравого смысла. П. Стоко в своих исследованиях креативности уделял внимание вариативности решений.

По мнению ряда авторов, исследовательский инстинкт познания заложен в человеке с рождения. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова утверждали, что основой креативного мышления является радость познания, которую человек получает от открытий.

Я.А. Пономарёв в своих исследованиях сумел выделить дискурсивное мышление, которое объединяет мышление интуитивное и мышление логическое. И, решая творческие задачи, человек как бы проходит путь от интуитивного мышления к логическому, а затем – в обратном порядке [2]. Я.А. Пономарев выделяет следующие уровни креативного мышления: интуитивное; логическое; дискурсивное.

Альтернативное мнение высказывает в своих исследованиях Д.Б. Богоявленская. Она выделила следующие уровни креативности:

– пассивный, или репродуктивный уровень, когда человек остаётся в рамках первоначально найденного способа действия;

– эвристический уровень характеризуется определенной степенью проявления интеллектуальной инициативы;

– креативный уровень подразумевает самостоятельную целенаправленную постановку проблемы и предсказание изменений объекта за счет мысленных манипуляций – прогностической способности углублённого проникновения в объект [3, с. 175].

Некоторые исследователи выделяют креативность мышления личности и социальное творчество. Социальное творчество направлено на преобразование мира. Оно является социокультурным феноменом, например, для больших социальных групп и даже народов.

Креативность личности как особая типологическая черта проявляется в «игровом» проживание жизни. Люди, обладающие данной чертой, как бы «входят в роль».

А креативность мышления представляет собой вид мышления, используемый человеком для создания нового знания или художественного образа.

Есть мнение, что креативность является синонимом новаторства. Я.А. Пономарев доказывает, что суть креативности сводится к случайным или «побочным продуктам» деятельности. По мнению исследователя, созданию оригинального продукта предшествует возникновение образных и ассоциативных связей. Наличие способности выстраивать подобные связи и создавать образы отличает, по мнению исследователя, творческих личностей [4, с. 70].

Одним из инструментов развития креативности, доказавших свою эффективность, является проектная деятельность. Проектной деятельностью является особая учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, направленная на достижение определенной цели. Для этого используются различные методы, способы и приемы, способствующие реализации на практике представлений о конечном продукте. Проект как одна из форм совместной деятельности педагога и учащихся позволяет развивать креативность, способствует формированию самостоятельности, умения находить и применять на практике знания. Проектная деятельность содержит:

– этап анализа возникающей проблемы;

– этап постановки цели и задач;

– этап выбора средств достижения цели проекта;

– этап поиска и обработки информации, анализ и синтез полученной информации;

– этап реализации проекта;

– этап оценки полученных результатов и формулирования выводов. Теория и практика проектного метода показывает различные подходы к пониманию ее сущности. Например, Дж. Дьюи исследовал метод проектов как утилитарное средство обучения выполнению учебных заданий в реальной жизненной обстановке [5, с. 68]. У.Х. Килпатрик с помощью метода проектов добивался эффективного выполнения учебных упражнений [6, с. 89]. Д. Снезден относил к проектам выполнение специальных заданий, ориентированных на потребности производства [7]. П.Ф. Каптерев называл проекты «всесторонним упражнением ума» [8, с. 34]. С.Т. Шацкий назвал проектный метод средством развития личности, которые готовят индивида к профессиональной деятельности и самостоятельной трудовой жизни [9, с. 29].

Несмотря на различные подходы к проектной деятельности, исследователи сходятся во мнении, что проектная деятельность является эффективным инструментом развития личности учащихся, в том числе развития креативности как важнейшего и необходимого сегодня качества личности.

В работах Д.Б. Богоявленской, Р.М. Грановской, А.М. Матюшкина подчеркивается, что в образовательных учреждениях существует тенденция не столько развивать творческую личность, сколько формировать инструментальные навыки для репродуктивной деятельности. Репродуктивные методы обучения не способствуют развитию творческой активности. Такие исследователи, как В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратова рассматривают креативность как свойство, актуализирующееся в определенных условиях, таких как отсутствие образца регламентированного поведения, наличие позитивного примера творческого поведения, подражание творческому поведению, социальное подкрепление творческого поведения.

На интенсивное развитие креативности студентов влияет:

– свобода выбора творческой деятельности;

– выбор образовательной траектории и времени освоения программы обучения. Развитию креативности способствует построение индивидуальных программ обучения для развития креативности в различных студенческих объединениях и кружках;

– учёт индивидуальных особенностей личности студента. Имеется в виду весь набор индивидуальных особенностей, интересов, памяти, внимания, мышления, его физические и психические особенности;

– гибкость организационной структуры образовательной организации и содержания учебных программ обеспечивает соответствие целей содержания и результатов обучения потребностям студентов.

Таким образом, анализ теоретических разработок и практических подходов показывает, что креативность является на сегодняшний день важнейшим качеством личности, обеспечивающим успешную социализацию в современном

постиндустриальном обществе. Проблемой развития креативности занимались многие психологи и педагоги. Но до настоящего времени в научных кругах нет единого подхода к практическому решению данной проблемы.

Для эффективного развития креативности подростков в проектной деятельности в дополнительном образовании, необходимо и достаточно выполнения следующих педагогических условий:

– гармоничные взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса: педагоги и учащиеся должны уважительно относиться друг к другу;

– стимулирование и поощрение проявления самостоятельности и инициативы обучаемых;

– развитие критического мышления, обеспечивающего позитивную самооценку;

– учет возрастных и личностных особенностей;

– формирование корпоративной культуры у обучающихся;

– использование практико-ориентированных, проблемных, развивающих заданий, кейсов, квестов;

– учебное сотрудничество с перманентной ротацией групп.

Библиографический список

1. Столяренко Л.Д. *Основы психологии. Практикум*. Ростов-на-Дону, 2006.
2. *ТАСС – пресс-конференция. Подготовка инженерных кадров: профессии будущего*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=U2 LpvThGmM8
3. Панов М.И. *Интуиция, логика, творчество*. Москва: Наука, 1987.
4. Дружинина В.Н., Ушакова Д.В. *Когнитивная психология*: учебник для студентов вузов. Москва: PerSe – Пер СЭ, 2002.
5. Истратова О.Ю. «Метод проектов» и «Проектный подход»: перекличка идей второй половины 20-х годов XX столетия и первого десятилетия XXI века. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008; № 1.
6. Якуничев Д.А. Анализ прагматического уклона в философии образования в трудах американских философов 20 века. *Достижения науки и образования*. 2019; № 12 (53).
7. Ретивых М.В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории, и практике. *Вестник БГУ*. 2008; № 1.
8. Воронина Л.В., Толмачева Ю.С. Роль метода проектов в развитии креативности старших дошкольников. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 1.
9. Коробейников Д.В. Педагогическое наследие Станислава Теофиловича Шацкого в современном духовном воспитании. *Культура. Духовность. Общество*. 2014; № 9.

References

1. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii. Praktikum*. Rostov-na-Donu, 2006.
2. *TASS – press-konferenciya. Podgotovka inzhenernyh kadrov: professii buduschego*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=U2 LpvThGmM8
3. Panov M.I. *Intuiciya, logika, tvorchestvo*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Druzhinina V.N., Ushakova D.V. *Kognitivnaya psihologiya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: PerSe – Per S`E, 2002.
5. Istratova O.Yu. «Metod proektov» i «Proektnyj podhod»: pereklichka idej vtoroj poloviny 20-h godov XX stoletiya i pervogo desyatiletiya XXI veka. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2008; № 1.
6. Yakunichev D.A. Analiz pragmaticheskogo uklona v filosofii obrazovaniya v trudah amerikanskih filosofov 20 veka. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2019; № 12 (53).
7. Retivyh M.V. Stanovlenie i razvitie metoda proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj teorii, i praktike. *Vestnik BGU*. 2008; № 1.
8. Voronina L.V., Tolmacheva Yu.S. Rol' metoda proektov v razvitii kreativnosti starshih doshkol'nikov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 1.
9. Korobejnikov D.V. Pedagogicheskoe nasledie Stanislava Teofilovicha Shackogo v sovremennom duhovnom vospitanii. *Kul'tura. Duhovnost'. Obschestvo*. 2014; № 9.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-408-410

***Savinova A.E.,** postgraduate, State Sea University of the Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: savinovaalisa@list.ru*

FORMATION OF COMPETENCES OF STUDENTS WITHIN COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM. The relevance of studying is caused by qualifying standards of modern labor market which are based on conditions of global continuous modernization in all spheres of the state and on a global scale, therefore, before educational institutions the purpose of a qualitatively new graduate is set. Importance of disclosure of the competence-based approach in an education system within realization of Federal State Educational Standard is based on the theoretical analysis of views of researchers. Statement of a problem lies in the research on a conceptual framework within competence-based approach, classifications of key competences of future experts offered by different authors and also consideration of a question of formation of key competences at remote form of education and fixing of the gained knowledge, skills on practical experience. A research objective is identification of conditions of formation of key competences of future experts of higher educational institutions. Speaking about the organization of process of training within competence-based approach, the relevance of creation of the atmosphere and situations for formation at future experts of knowledge, skills necessary for the independent solution of communicative, informative, situational, organizational and other problems within the content of education is noted.

Key words: **competence-based approach, education system, Federal State Educational Standard, competences, common cultural competences, all-professional competences, professional competences, formation of competences, student's practice, distance learning.**

***А.Е. Савинова,** аспирант Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,*
E-mail: savinovaalisa@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность изучения обусловлена предъявляемыми требованиями современного рынка труда, которые основываются на условиях глобальной непрерывной модернизации во всех сферах государства и в мировом масштабе, следовательно, перед образовательными учреждениями ставится цель – «качественно новый выпускник». Так, актуализируется важность раскрытия сущности компетентностного подхода в системе образования в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта, основываясь на теоретическом анализе взглядов отечественных ученых и исследователей. Постановка проблемы заключается в исследовании понятийного аппарата в рамках компетентностного подхода, классификаций ключевых компетенций будущих специалистов, предложенных разными авторами, а также рассмотрении вопроса формирования ключевых компетенций при дистанционной форме обучения и закреплении полученных знаний, умений и навыков на практическом опыте. Целью исследования является выявление условий формирования ключевых компетенций будущих специалистов в высших учебных заведениях. Говоря об организации процесса обучения в рамках компетентностного подхода, отмечается актуальность создания атмосферы и ситуаций для формирования у будущих специалистов знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельного решения коммуникативных, познавательных, ситуационных, организационных и других проблем в рамках содержания образования.

Ключевые слова: **компетентностный подход, система образования, Федеральный государственный образовательный стандарт, компетенции, компетентность, общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, формирование компетенций, студенческая практика, дистанционное обучение.**

Качественно новый выпускник – на сегодняшний день данная задача является основной для образовательных учреждений Российской Федерации. Современная система образования берет за основу компетентностный подход, основной задачей которого является не только обучить специалиста теоретическим знаниям и их практическому применению, но и сформировать у выпускника способности к самостоятельному решению проблем вне зависимости от видов и сфер деятельности, основываясь на социальном опыте, в который включен и собственный опыт личности.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования, основываясь на условиях глобальной непрерывной модернизации. И на этом рынке важнейшими качествами специалиста выдвигаются инициативность, неординарная способность мышления, находчивость выходов и решений в нестандартных ситуациях. Работодатели хотят найти на рынке труда не только профессионально компетентных, но и воспитанных, коммуникабельных, дисциплинированных, выносливых, а также умеющих владеть собой в сложных ситуациях выпускников [1].

Смысл организации процесса обучения в рамках компетентностного подхода заключается в создании атмосферы и ситуаций для формирования у студентов знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельного решения коммуникативных, познавательных, ситуационных, организационных и самых разных проблем, из которых складывается содержание образования. Так, основой образования должны являться по-прежнему базовые знания и соответствующие им умения, а также навыки и современные подходы в обучении [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт, в основе которого лежит реализация компетентностного подхода, объединяет требования, которые являются обязательными при реализации основных образовательных программ, если они имеют государственную аккредитацию [3]. Изучая литературные источники и проводя теоретический анализ взглядов отечественных ученых и исследователей, находим точку зрения Болотова В.А., который подчеркивает, что «компетентностный подход выступает обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций» [4, с. 9].

В рамках компетентностного подхода используются понятия «компетенция» и «компетентность». Эти понятия ученые отождествляют, акцентируя внимание на практические направленности компетенций. «Компетенции или компетентности – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире; сфера отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике; мотивы, черты, Я-концепция, отношения или ценности, содержание знаний, когнитивные и поведенческие навыки» [5, с. 110].

В Большом энциклопедическом словаре находим, что компетенция – область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. В свою очередь, «компетентность – это обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение» [6]. Хуторской А.В. трактует компетенции как «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [7, с. 58]. Зимняя И.А. под компетенцией понимает «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [8, с. 40].

При исследовании вопроса о «компетентности» и «компетенции» становится ясно, что понятие термина «компетентность» вмещает в себя понятие «компетенции» и употребляется для обозначения конкретных знаний и степени владения этими знаниями. Таким образом, «компетентность является динамической личностной характеристикой», основывается на конкретной ценностной ориентации, выработанной готовности выполнить действие, «проявляется в деятельности через проживание многообразия ситуаций» [9; 10].

Подходя к вопросу о возможной классификации основных компетенций в рамках компетентностного подхода образования, находим неоднозначный вариант интерпретации. Хуторской А.В. конкретно выделяет следующие компетентности: «ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная» [7].

Зимняя И.А. выделяет «группы компетенций, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды и относящиеся к деятельности человека» [8]. В требованиях «к результатам освоения основных образовательных программ» в компетентностном подходе высшего образования включен ряд компетенций, сформированность которых делает специалиста адаптированным к современным условиям трудовой деятельности не только на государственном уровне, но и на мировом, повышая конкурентоспособность личности во всех ее проявлениях. Это общекультурные компетенции, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [3].

Анализируя Федеральный государственный образовательный стандарт, находим, что «к общекультурным компетенциям можно отнести способности специалиста в любой сфере деятельности как возможность аналитически мыслить, критически оценивать, аргументировано выстраивать собственную позицию, включаться во все виды коммуникаций, организовывать сотрудничество, ориентироваться в нормах здорового образа жизни и приемах оказания первой помощи. К общепрофессиональным компетенциям относятся основы профессиональных способностей, знаний и умений специалиста, применение которых вариативно в разных сферах профессиональной деятельности, что расширяет возможности профессионального трудоустройства. Профессиональные компетенции несут суть определенной профессиональной деятельности», поэтому для каждого направления подготовки выделяется отдельный ряд специализированных компетенций [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт гласит, что «высшее учебное заведение обязано сформировать социокультурную среду вуза, создавать условия, необходимые для всестороннего развития личности» [11]. Таким образом, задача формирования компетенций обучающихся должна решаться комплексно, учитывая программу воспитательной работы и организацию внеучебной деятельности в учреждении, методику преподавания дисциплин и содержание программ обучения, входящих в программу подготовки по специальности.

Работа по формированию компетенций будущего специалиста должна быть разносторонней. Термин «формирование» по смысловому значению показывает обе взаимосвязанные стороны единого процесса. Во-первых, внешняя деятельность и активность педагога, которые направлены на организацию и управление внутренней деятельностью обучающегося. Во-вторых, «педагогическая деятельность, ориентированная на создание условий и управление процессом развития отдельных качеств личности посредством взаимодействия не только с педагогом, но и обучающихся между собой» [6].

Одной из актуальных и продуктивных форм отработки полученных теоретических знаний в ходе лекционного взаимодействия с преподавателем является студенческая практика. Большой энциклопедический словарь предлагает следующее определение термину «практика»: целеполагающая деятельность людей; освоение и преобразование действительности. В практическом процессе стоит задача формирования и развития личности социально ориентированной, в полном объёме реализующей внутренний потенциал, формирование специалиста, отвечающего за плоды и качество своей трудовой деятельности.

Кроме того, учитывая сложившуюся ситуацию в мире в условиях пандемии на сегодняшний день, становится актуальным также поиск форм взаимодействия педагогов со студентами для непрерывного обучения и формирования компетенций будущего специалиста. Реализацией непрерывного образовательного процесса в образовательных учреждениях в недавнее время актуализировалась форма дистанционного обучения, позиционируемая следующим образом: «получение образовательных услуг без посещения образовательного учреждения с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и др.» [12, с. 139].

В рамках дистанционного обучения и условий реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования актуальным становится пересмотр подходов к вопросам профессиональной подготовки студентов, а именно поиска оптимальных методов формирования профессиональных компетенций в процессе профессионального обучения.

Формирование компетенций будущего специалиста в условиях дистанционного обучения основывается, прежде всего, на сознательности и активной работе самого обучающегося. «Основной задачей для педагога становится внедрение в учебный процесс таких методов, которые в совокупности дают возможность организовать интерактивное взаимодействие с обучаемыми посредством информационно-коммуникационных сетей. Вовлечённый в процесс взаимодействия студент принимает активное участие в образовательном процессе. Совместная деятельность означает, что каждый вносит в неё свой особый вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности»[12, с. 142].

Рассматривая возможные варианты взаимодействия преподавателя со студентами и возможные формы обучения в дистанционном режиме, отметим, что с помощью информационно-коммуникационных сетей преподаватель имеет возможность предлагать широкий выбор стимульного материала, возможность тестовой формы работы и получения мгновенного результата работы, вероятность моделировать приближенную к действительности ситуацию по специализации изучаемого предмета.

Таким образом, процесс формирования компетенций будущего специалиста является продолжительным во временном отношении и непрерывным в течение профессионального обучения. Однако сегодняшняя действительность ставит серьёзнейшую задачу для каждого учебного заведения – выпустить в жизнь конкурентоспособного выпускника-специалиста. Жёсткие требования капиталистического рынка труда в условиях глобальной цифровизации, модернизации и сокращений рабочих мест диктуют целый ряд требований, которым приходится следовать. И современное учебное заведение обязано быстро реагировать на любые изменения требований рынка труда, чтобы вовремя вносить изменения в программы обучения специалистов и перестраивать процесс обучения для формирования на выходе «конкурентоспособных специалистов», обладающих необходимыми компетенциями для современного рынка труда.

Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов представляет собой целенаправленный и систематизированный образовательный процесс. Он включает конкретные закономерности, подходы, принципы,

условия, технологии, факторы, позволяющие «определить, конкретизировать и соотнести требования квалификационных характеристик, стандартов образования, компонентов профессиональной деятельности, ее доминирующих видов, профессионально важных качеств, значимых личностных качеств, интересов, склонностей, способностей специалистов» [2].

Ныне в каждом вузе в интересах реализации компетентностного подхода сконструированы и применяются локальные модели формирования общекультурных и профессиональных компетенций у будущих выпускников. Разработана такая и в нашем вузе – Севастопольском государственном университете.

Данная модель структурно состоит из четырех ключевых блоков: теоретико-методологического, содержательного, процессуального и результативного.

Теоретико-методологический блок включает выбор наиболее эффективных подходов, способствующих реализации требований ФГОС ВО по профессиональной подготовке будущих специалистов. Несомненно, компетентностный подход выступает в качестве стержневого. Однако наравне с ним наиболее рациональным являются системный, деятельностный, акмеологический и аксиологический подходы. Такая совокупность подходов позволит более глубоко и всесторонне осуществить образовательную деятельность в вузе.

Содержательный блок включает следующие компоненты:

– требования, предъявляемые к квалифицированному специалисту;

– требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимых для компетентного выполнения профессиональной деятельности по трем уровням: общепрофессиональном, профессиональном, специальном;

– структуру и состав компетенций и качеств;

– учебные планы, программы;

– технологии формирования компетенций;

– мониторинг образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых.

Процессуальный блок ориентирован на осуществление педагогической деятельности по формированию компетенций обучающихся, реализацию принципов, педагогических условий, использование технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, которые обеспечат реализацию намеченной цели.

На сегодняшний день мы говорим о необходимости разработать деятельностную составляющую и обеспечить методы и формы контроля сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов. Трансформация теоретических знаний в практические умения наиболее качественно происходит в момент прохождения практики. Так, на протяжении практики у студентов предусмотрено выполнение профессиональных заданий.

Что касается диагностического блока, определив критерии по видам компетенций и показатели овладения обобщенной структурой профессиональной деятельности, тем самым установив уровни сформированности компетенций студентов, актуальным становится возможность мониторинга динамики формирования профессиональной компетенции. Для формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенции нами разработаны компетентностно-ориентированные, учебно-методические комплексы, на основе которых образовательный процесс протекает по требованиям ФГОС.

Таким образом, применение компетентностного подхода в интересах улучшения качества профессиональной подготовки будущих специалистов гарантирует разрешение имеющегося противоречия между требованиями к качеству современного образования, предъявляемыми государством, социумом, работодателями, и его образовательными результатами.

Библиографический список

1. Хабарова Н.Г. Профессиональная ориентация как этап профессиональной социализации будущего специалиста. *Профессиональное образование и общество*. 2016; № 4 (20): 215 – 219.
2. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании. *Педагогическое мастерство*: материалы II Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2012. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/
3. Сорокоумова Е.А. *Педагогическая психология*: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2018.
4. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; № 10: 8 – 14.
5. Зотова И.Н. *Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества*. Кисловодск: 2006.
6. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: https://gufo.me/dict/bes
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Педагогика*. 2003; № 5: 55 – 61.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5: 34 – 42.
9. Пономарева Ж.О. *Компетентностный подход в профессиональном образовании*, 2015. Available at: https://www.syl.ru/article/173512/new_kompetentnostnyiy-podhod-kompetentnostnyiy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii
10. Зеер Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. *Высшее образование в России*. 2007; № 11: 39 – 46.
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт*. Available at: https://fgos.ru/
12. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004; № 4: 136 – 144.
13. Clouder L. Becoming professional: exploring the complexities of professional socialization in health and social care. *Learning in Health and Social Care*. 2003; Т. 2, № 4: 213 – 222.

References

1. Habarova N.G. Professional'naya orientaciya kak `etap professional'noj socializacii buduschego specialista. *Professional'noe obrazovanie i obschestvo*. 2016; № 4 (20): 215 – 219.
2. Medinceva I.P. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2012. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/
3. Sorokoumova E.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2018.
4. Bolotov V.A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; № 10: 8 – 14.
5. Zotova I.N. *Kommunikativnaya kompetentnost' kak aspekt socializacii lichnosti studenta v usloviyah informatizacii obschestva*. Kislovodsk: 2006.
6. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://gufo.me/dict/bes
7. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii. Tehnologiya konstruirovaniya. *Pedagogika*. 2003; № 5: 55 – 61.
8. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 34 – 42.
9. Ponomareva Zh.O. *Kompetentnostnyj podhod v professional'nom obrazovanii*, 2015. Available at: https://www.syl.ru/article/173512/new_kompetentnostnyiy-podhod-kompetentnostnyiy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii
10. Zeer `E.F. Identifikaciya universal'nyh kompetencij vypusknikov rabotodatelem. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 11: 39 – 46.
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart*. Available at: https://fgos.ru/
12. Selevko G.K. Kompetentnosti i ih klassifikaciya. *Narodnoe obrazovanie*. 2004; № 4: 136 – 144.
13. Clouder L. Becoming professional: exploring the complexities of professional socialization in health and social care. *Learning in Health and Social Care*. 2003; Т. 2, № 4: 213 – 222.

Статья поступила в редакцию 04.12.20

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-410-412

Chaika I.N., *postgraduate, State Sea University of the Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: ivan.chayka.90@mail.ru*

THE MAIN DIRECTIONS OF ORGANIZING AND EDUCATIONAL WORK WITH THE STARSHINSKY STRUCTURE OF NAVAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The relevance of studying is caused by importance of co-ordination of a system of educational work with staff in naval educational institutions, being one of the most important factors of high combat readiness of military divisions in general. The task is to study the specifics of realization of educational process during training of Starshinsky Structure of cadet divisions for high-quality performance of duties of the junior commander, considering that one of factors of high combat readiness and defense capability of the state is the adjusted system of educational work with staff. Junior commanders carry out a big role in the help with training and education of ordinary cadets, in maintenance of discipline in division and an authorized order. Research objective is the theoretical analysis pedagogical approaches in education of Starshinsky Structure for their further successful performance of objectives during training and during service after release from naval educational institution, designation of methods of education of Starshinsky Structure of cadet divisions.

Key words: **Starshinsky Structure, junior commanders, educational process, military collective, naval educational institution, interpersonal communication, efficiency of educational activity.**

И.Н. Чайка, *аспирант Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ivan.chayka.90@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТАРШИНСКИМ СОСТАВОМ ВОЕННО-МОРСКИХ ВУЗОВ

Актуальность изучения обусловлена важностью налаженности системы воспитательной работы с личным составом в военно-морских учебных заведениях, являющейся одной из важнейших факторов высокой боевой готовности воинских подразделений в целом. Постановка проблемы заключается в специфике реализации воспитательного процесса в ходе подготовки старшинского состава курсантских подразделений к качественному выполнению обязанностей младшего командира, учитывая, что одним из факторов высокой боевой готовности и обороноспособности государства является налаженная система воспитательной работы с личным составом. Именно младшие командиры играют большую роль в обучении и воспитании рядовых курсантов, в поддержании дисциплины в подразделении и уставного порядка. Целью исследования является теоретический анализ педагогический подходов к воспитанию старшинского состава для их дальнейшего успешного выполнения поставленных задач в период обучения и во время прохождения службы после выпуска из военно-морского учебного заведения, обозначение методов воспитания старшинского состава курсантских подразделений – младших командиров.

Ключевые слова: **старшинский состав, младшие командиры, воспитательный процесс, воинский коллектив, военно-морское учебное заведение, межличностное общение, эффективность воспитательной деятельности.**

Современные тенденции обороноспособности государства в условиях XXI века призывают к реформированию и укреплению Вооруженных Сил страны. Министр обороны Российской Федерации, Герой Российской Федерации, генерал армии С.К. Шойгу акцентирует внимание на преобразованиях в армии и на флоте с целью создания хорошо подготовленной армии и требует повышать качество и эффективность воспитательной деятельности с военнослужащими.

Одним из важнейших факторов высокой боевой готовности воинских подразделений является налаженная система воспитательной работы с личным составом. «Воспитание солдата должно быть поставлено выше образования, и потому должно обращать на себя преимущественное и ежеминутное внимание», – слова основателя военно-педагогической школы русской армии генерала М.И. Драгомирова [1, с. 8], которые остаются актуальными и на сегодняшний день как залог прочности Вооруженных Сил Российской Федерации.

Смысловое значение термина «воспитание» подразумевает воздействие на личность, которое специально организовано с определенной целью, чтобы сформировать у личности определенные свойства и качества. Но влияние воспитания на личность будет эффективным и развивающим только в том случае, когда такое воспитательное воздействие вызовет у личности эффект внутренней положительной реакции в отношении себя и повлечет побуждение активно работать над собой.

Томилин А.Н. и Гуляков В.Н. высказывают своё мнение о воспитании, формулируя такое определение: «Это целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями» [2, с. 4].

Говоря об эффективности воспитательной работы, важно отметить, что именно командир должен проявить опыт и интуицию, подключить доброжелательную находчивость, чтобы метко выбрать средства воздействия на подчиненного, подобрать ключик к особенностям его личности и, учитывая их, помочь военнослужащему раскрыть и реализовать свои возможности для общего дела. М.Д. Драгомиров высказывал своё мнение, что индивидуальное воспитание – это «из рекрута сделать солдата, не ломая в нем человека» [1, с. 10]. Несомненно, что достижения воспитательной деятельности в среде военнослужащих напрямую зависит от педагогического мастерства командиров.

Специфика реализации воспитательного процесса заключается в особенностях воинского коллектива как такового, в связи с чем можно дать определение воинскому коллективу как социальной общности военнослужащих, «объединенных общей деятельностью, единством идеологии, морали и воинского долга, а также отношениями войскового товарищества. Такие общности образуются в рамках организационной структуры подразделений с их системой управления, вооружения, распределения обязанностей, образа жизни, быта и отдыха» [3]. К отличительным признакам воинского коллектива относятся специфика целей и решаемых задач, в первую очередь направленных на защиту населения, кроме того, воинский коллектив выделяет специфичность условий несения службы и выполнения поставленных задач, согласованность действий по отношению к оружию и военной техники, регламент деятельности согласно уставам, инструкций и приказов. По своей сути воинский коллектив является стабильным, характеризующийся длительностью взаимодействия.

В условиях военно-морских учебных заведений задачи воспитания личного состава выполняют офицеры, мичманы и младшие командиры. Младшие командиры, старшины курсантских подразделений являются непосредственными и ближайшими начальниками над курсантами. Они выполняют большую роль в помощи по обучению и воспитанию рядовых курсантов, в поддержании дисциплины в подразделении и уставного порядка. Поэтому актуален вопрос о подготовке старшинского состава курсантских подразделений высших военно-морских учебных заведений к качественному выполнению обязанностей младшего командира.

На примере Черноморского высшего военно-морского Ордена Красной звезды училища имени П.С. Нахимова можно пронаблюдать, что старшинский состав в лице командиров отделений, заместителей командиров взводов и старшин курсов формируется из среды старших курсантов, а именно: для первого курса обучения назначаются командиры отделений с третьего курса обучения, а заместители командиров взводов и старшина курса – с четвертого курса обучения. В течение первого курса ряд курсантов, отличившихся по морально-деловым качествам и их проявлениям, рассматриваются к назначению на должности командиров отделений второго курса с перспективой повышения в должности на третьем курсе до заместителя командира взвода или же до старшины курса.

В систему воспитательного процесса старшинского состава военно-морских учебных заведений включены мероприятия для обучения и подготовки младших командиров – проведение старшинских сборов, подразумевающих обучение старшинского состава поддержанию внутреннего порядка в курсантских подразделениях. Необходимый внутренний порядок в училище – это результат глубокого понимания, сознательного и точного выполнения всеми военнослужащими своих обязанностей, которые определены воинскими уставами и законами. Целенаправленная воспитательная работа ведется в сочетании с высокой требовательностью начальников и командиров, с постоянной заботой о подчиненных, благополучии и их здоровье, четкой организацией боевой подготовки. Контроль за «образцовым несением боевого дежурства и службы суточным нарядом; точным выполнением распорядка дня и регламента служебного времени; выполнением правил эксплуатации (использования) вооружения, военной техники и других материальных средств; созданием в местах расположения военнослужащих условий для их повседневной деятельности, жизни и быта, отвечающих требованиям воинских уставов; соблюдением требований пожарной безопасности, а также принятием мер по охране окружающей среды в районе деятельности воинской части» тоже возлагается на командиров [4].

В воспитательном процессе старшинского состава акцентируются задачи повседневного характера: должен поддерживать строгий уставной порядок в подразделении и выполнять целый ряд других направлений работы. Огромное значение уделяется сплочению воинского коллектива. Его возможности направляются на воспитание у подчиненных чувства товарищества и ответственности по принципу «один за всех, и все за одного». В таких благоприятных морально-психологических условиях быстро формируется уверенность в себе и своем выборе профессии, дисциплинированность, войсковое товарищество, коллективная ответственность всего отделения за службу и поведение каждого курсанта в процессе освоения образовательных программ в высших военно-морских учебных заведениях.

Младшие командиры своим личным примером воспитывают своих подчиненных. Качественное выполнение обязанностей старшинами, их авторитет и нравственный облик вызывают у подчиненных доверие и уважение к ним. Это создаёт сплоченный коллектив, в дальнейшем качественно выполняющий свои служебные обязанности.

Умение правильно строить взаимоотношения с подчиненными в соответствии с их индивидуальными особенностями, искусство управлять межличностными отношениями в воинском коллективе также положительно сказывается на освоении образовательной программы в высшем военно-морском учебном заведении. Младшие командиры хорошо понимают и знают реальную ситуацию межличностных отношений в своём отделении, кто из курсантов входит в состав микрогрупп, какова их направленность, и кто у них лидеры.

А.В. Вальков отмечает, что для воинской практики характерно наличие явной потребности «формирования и развития лидерских качеств у будущих выпускников военных вузов, на плечи которых сразу после выпуска ложится огромная ответственность за управление подразделениями» и кораблями в процессе решения сложных задач учебно-боевой подготовки» [5, с. 16]. «Способность быстро адаптироваться к новой среде; ответственность; самостоятельность; инициативность; физическая развитость; гибкость в налаживании отношений с подчиненными; чуткость и такт при решении их личных проблем; умение противостоять отрицательно направленным лидерам; твердые военно-профессиональные знания, умения и навыки; компетенции; воля и организаторские способности, лежащие в основе авторитета командира» [5, с. 17], его лидерского поведения и эффективного неформального влияния на находящееся под его руководством подразделение – важнейшие направления работы в воспитательном процессе

курсантских подразделений, которые необходимо реализовывать на этапе подготовки будущих специалистов военного дела.

Однако подготовка старшинского состава курсантских подразделений высших военно-морских учебных заведений к качественному выполнению обязанностей младшего командира прежде всего должна начинаться со знакомства командира с подчиненными, которое достигается с помощью специального изучения, в частности сбора данных о жизни, учебе и поведении курсанта, а также личной беседы, и наблюдения за подчиненными в повседневной жизнедеятельности воинского коллектива [6].

В ходе наблюдения за курсантами командиру следует подмечать малейшие черты и попытки к определенным действиям, сосредотачивать «внимание на соотношение официальной и неофициальной структуры межличностного общения» у курсантов в подразделениях с точки зрения оценки степени совпадения системы подчиненности и неофициально сложившихся отношений в коллективе, где «официальная структура определена уставами, приказами, законами. В данных ситуациях действует также официально назначенное лидирующее лицо, решая четко поставленные задачи руководства. Неофициальная структура складывается на основе объединения военнослужащих по интересам, потребностям, личным симпатиям, по периодам службы, региональной и национальной принадлежностям. Данная структура складывается в процессе совместной деятельности, имеет определенные временные рамки, более подвижна и замкнута, чем официальная. Она включает в себя как отдельных курсантов, так и группы военнослужащих, выполняющих роли ведущих, ведомых, поддерживающих, нейтральных, отвергнутых» [7].

Подводя итог и акцентируя внимание на весомости возложенной ответственности на старшинский состав курсантских подразделений, важно отметить, что перед непосредственной подготовкой младших командиров к качественному выполнению своих должностных обязанностей важен качественный подбор кандидатов в ряды старшинского состава, основывающийся на результатах изучения особенностей и черт характера личностей подчиненных в ходе их обучения в вузе на первом и втором годах обучения. В период воспитательного процесса будущих старшин необходимо анализировать систему сложившихся отношений в воинском коллективе, которая формируется при исполнении служебных обязанностей и во внеслужебное время, в частности соотношения официальной и неофициальной структур межличностного взаимодействия военнослужащих.

Говоря об эффективности воспитательного процесса, важно отметить, что этот успех будет напрямую зависеть от того, насколько командир сумеет правильно выбрать средства воздействия на подчиненных и найти подход к особенностям каждой личности, а затем, учитывая эти особенности, поможет военнослужащему поверить в себя, раскрыть и реализовать свои возможности для общего дела.

Библиографический список

1. Драгомиров М.И. Армейские заметки. *Избранные труды: Вопросы воспитание и обучение войск.* Москва: Воениздат, 1956
2. Томилин А.Н., Гуляков В.Н. *Содержание воспитательной работы на кораблях военно-морского флота:* учебное пособие. Новороссийск, 2008.
3. Иванов Б.А. *Общие признаки воинского коллектива «Ориентир»-2013*. Available at: http://voenn.info/docs/ogp/ogp-kl/2013/2013-03-2.shtml
4. *Устав внутренней службы ВС РФ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806/e5a917618256561605acc2bef27289e97a345ac5/
5. Вальков А.В. *Развитие лидерских качеств курсантов внутренних войск МВД России в процессе самообразования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
6. Гуляков В.Н., Томилин А.Н., Худик В.А. *Организация психологической работы с воинами-контрактниками:* учебное пособие. Новороссийск, 2010.
7. Калюжный А.С. *Изучение индивидуально-психологических качеств военнослужащих, особенности организации индивидуально-воспитательной работы в отделении, расчете, экипаже, взводе «Ориентир»-2007*. Available at: http://voenn.info/docs/ogp/ogp-kl/2007/2007-02-2.shtml
8. Хабарова Н.Г. Профессиональная ориентация как этап профессиональной социализации будущего специалиста. *Профессиональное образование и общество*. 2016; № 4 (20): 215 – 219.
9. *How to Keep Your Admiralty Products Up -to- Date. NP 294 7th Edition*. Published by the United Kingdom Hydrographic Office. British Crown Copyright, 2013.

References

1. Dragomirov M.I. Armejskie zametki. *Izbrannye trudy: Voprosy vospitanie i obuchenie vojsk.* Moskva: Voenizdat, 1956
2. Tomilin A.N., Gulyakov V.N. *Soderzhanie vospitatel'noj raboty na korablyah voenno-morskogo flota:* uchebnoe posobie. Novorossijsk, 2008.
3. Ivanov B.A. *Obschie priznaki voinskogo kollektiva «Orientir»-2013*. Available at: http://voenn.info/docs/ogp/ogp-kl/2013/2013-03-2.shtml
4. *Ustav vnutrennej sluzhby VS RF*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806/e5a917618256561605acc2bef27289e97a345ac5/
5. Val'kov A.V. *Razvitie liderskih kachestv kursantov vnutrennih vojsk MVD Rossii v processe samoobrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
6. Gulyakov V.N., Tomilin A.N., Hudik V.A. *Organizaciya psihologicheskoj raboty s voinami-kontraktnikami:* uchebnoe posobie. Novorossijsk, 2010.
7. Kalyuzhnyj A.S. *Izuchenie individual'no-psihologicheskih kachestv voennosluzhaschih, osobennosti organizacii individual'no-vospitatel'noj raboty v otdelenii, raschete, `ekipazhe, vzvode «Orientir»-2007*. Available at: http://voenn.info/docs/ogp/ogp-kl/2007/2007-02-2.shtml
8. Habarova N.G. Professional'naya orientaciya kak `etap professional'noj socializacii buduschego specialista. *Professional'noe obrazovanie i obschestvo*. 2016; № 4 (20): 215 – 219.
9. *How to Keep Your Admiralty Products Up -to- Date. NP 294 7th Edition*. Published by the United Kingdom Hydrographic Office. British Crown Copyright, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.12.20

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-412-415

Kuznetsov I.B., *Candidate of Sciences (Engineering), Director of Aviation Training Center, Scientific and Production Association "SPARC" (St. Petersburg, Russia), E-mail: kuznpilot@gmail.com*

ACCOUNTING OF POTENTIAL THREATS AND SPECIALISTS' ERRORS THROUGH THE USE OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES AS A PART OF VOCATIONAL TRAINING. This article studies physiological properties characteristic of a person, which can manifest themselves as threats and errors in the professional activity of a specialist in any branch of the economy and which can be conditionally referred to the category of human "limitations". The interest in this issue is due to the fact that the analysis of statistics of various incidents and disasters in recent years shows that against the background of their general decline due to scientific and technological progress and, as a consequence, an increase in the reliability of technology, the number of accidents caused by erroneous or illogical human actions is increasing. It is proposed to use special technologies in the process of vocational education, which is based on the concept of the humanitarian component of the professional activity of any specialist.

Key words: **vocational training, 'human limitations' category, humanitarian educational technologies**

И.Б. Кузнецов, *канд. техн. наук, директор Авиационного учебного центра ДПО АО «Научно-производственное объединение "СПАРК"», г. Санкт-Петербург, E-mail: kuznpilot@gmail.com*

УЧЕТ ФАКТОРОВ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УГРОЗ И ОШИБОК СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Настоящая статья посвящена исследованию характерных для человека физиологических свойств, которые могут проявляться в качестве угроз и ошибок профессиональной деятельности специалиста любой отрасли экономики, и которые условно можно отнести к категории «ограничений» человека. Интерес к данному вопросу вызван тем, что анализ статистики различных происшествий и катастроф за последние годы показывает, что на фоне общего

их снижения, обусловленного научно-техническим прогрессом и, как следствие, повышением надежности техники, возрастает число происшествий, обусловленных ошибочными или алогичными действиями человека. Предлагается в процессе профессионального образования использовать специальные технологии, в основе которых заложена концепция гуманитарной составляющей профессиональной деятельности любого специалиста.

Ключевые слова: **профессиональное образование, категория «ограничения человека», гуманитарные образовательные технологии.**

Проблема повышения надежности функционирования человека во всех сферах жизнедеятельности остается в центре внимания исследователей и правомерно связывается с качеством профессионального образования во всех странах, где особую актуальность в настоящее время приобретает разработка программ профессиональной подготовки персонала, ориентированных на повышение эффективности взаимодействия специалистов для принятия и реализации оптимальных решений в различных условиях. Профессиональную деятельность человека можно сравнить с деятельностью высокоразвитой биологической системы, обладающей способностью интеллекта – как особым образом сконцентрированного жизненного опыта каждого индивида и, в значительной степени, всех его предшествующих поколений. Поэтому каждый человек по своей природе уникален и, как следствие, обладает присущими только ему качествами, которые в определенных условиях реализуются и проявляются посредством определенных ограничений и возможностей его профессиональной жизнедеятельности и социальной активности.

Анализ различного рода происшествий и катастроф показывает, что их причиной в большинстве случаев является не отказ техники или особые обстоятельства, не умышленные действия специалистов или отсутствие у них достаточного образования, а ошибочные и (или) алогичные действия человека. При этом существует принципиально три стратегии устранения такого рода причин, рассматриваемых как угроз безопасности функционирования полиэргатических систем:

– формально смириться с возможной фатальностью действий человека, объяснив это его природным психофизиологическим свойством;

– создать систему контроля и регламентации профессиональной деятельности человека, в основе которой будет заложена жесткая дисциплина труда (ретроактивный подход);

– внедрить в профессиональное образование специальные гуманитарные технологии, в основе которых заложена концепция «устойчивости» системы к неизбежным ошибкам и алогичным действиям человека (проактивный подход).

Стратегия реализации проактивного подхода как наиболее перспективного, хотя и на первоначальном этапе профессионального образования более затратного, устанавливает рамки деятельности специалиста по предотвращению или сокращению возможных убытков в связи с происшествиями, инцидентами, телесными повреждениями и гибелью людей на рабочем месте, она является для управленческого персонала каналом обратной связи, необходимой для нацеливания специалистов на увеличение объемов и повышение качества работы в будущем. Поэтому для обоснованного подхода к профессиональному образованию в области гуманитарной составляющей необходимо всем участникам образовательного процесса знать о тех специфических ограничениях человека, которые негативно влияют на его профессиональную деятельность и которые в то же время являются неотъемлемой составляющей психофизиологической особенностью, присущей в той или иной мере всему человечеству.

К основным ограничениям любого человека можно отнести следующие характеристики его деятельности:

– *потенциальная конфликтность*. Поскольку двух одинаковых людей в природе не бывает и индивидуальная изменчивость даже в рамках одной семьи достаточно значительна, что постоянно проявляется в несходстве характеров при внешней похожести членов данной семьи. Это объясняется различиями структур головного мозга каждого человека (репродуктивно мы один вид, а церебрально – разные) и, как следствие, различной рефлексией на одно и то же воздействие. При этом следует отметить подверженность человека в различной степени стрессу, эмоциям и широкой гаммой проявления чувств, что в совокупности на фоне различий и расхождений в воспитании, образовании, культуре и уровне жизни неизбежно и потенциально приводит к конфликтным ситуациям между людьми.

В целях выживания и приспособления к агрессивной среде обитания человечество сумело создать глубоко интегрированное сообщество, в котором определенной культурой поведения постоянно решается вопрос конфликтов между личностями, группами и целыми социумами, однако потенциальная угроза конфликта, несомненно, относится к присущему человеку ограничению; иначе – все люди разные и поэтому потенциально конфликтны;

– *утомление и усталость*. Каждому человеку присуща индивидуальная психологическая и физиологическая усталость, степень которой варьируется в зависимости от многих факторов и условий (наличие стресса, накопленная усталость, нарушение режима труда и отдыха и т.д.), что в конечном итоге может негативно сказываться на его работоспособности, иначе – на надежность деятельности человека постоянно влияет его работоспособность, уровень которой снижается в зависимости от усталости;

– *различия в поведении полов*. Человек как биологический вид действует в рамках двух полов – мужчина и женщина, что объективно проявляется различной рефлексией на внешние воздействия, а также на взаимоотношения между полами в процессе профессиональной и социальной деятельности. Поступки мужчин основаны на хладнокровной оценке и логическом анализе ситуации, женщина, несомненно, более эмоциональна, нежели мужчина, поэтому излишняя эмоциональность женщине затрудняет, а порой мешает принимать адекватные и правильные решения. Поступки мужчин в критические моменты наиболее правильные, рациональные и приводящие к быстрейшему разрешению сложных производственных и жизненных ситуаций, поэтому в аварийных ситуациях мужчина более вероятно примет верные решения. Женский природный стереотип отличается большей коммуникабельностью, а мужчин отличает агрессивность и стремление исключить конкуренцию любого порядка. Поэтому мужчины чаще конфликтуют, чем женщины. Это является одной из причин раздражения в поведении женщин и присутствие такой ситуации, в которой они не могут найти общего языка в диалоге с мужчинами. Кроме этого, последние зачастую немногословны. Можно констатировать факт, что данные различия не носят принципиального характера и в современном мире автоматизации и коммуникаций эти неравенства все менее заметны;

– *специфические свойства каналов получения информации*. Человек связанс внешней средой, включая коммуникации с другими людьми, системой условно-рефлекторных связей своего организма. Данная система имеет пять базовых (основных) каналов получения информации (общения): визуальный (зрение), слуховой (слух), осязательный (вкус), обонятельный (запах) и тактильный (ощущение через прикасание). Зрение – один из основных каналов, позволяющих получать информацию человеку об окружающей среде. В количественном выражении зрительному каналу принадлежит до 80% всей информации, которую получает и перерабатывает (осмысливает) человек. При этом зрительный канал человека имеет свои специфические ограничения, основными из которых являются иллюзии и ограничение количества объектов, которые человек имеет возможность одновременно осознанно отслеживать в поле зрения. Иллюзии (от лат. Illusion – обман) – это искажение восприятия действительности или обман восприятия [1]. Иллюзии возникают как следствие несовершенства (ограничения) органов чувств, присущее всем людям. Иллюзии, имеющие словарный перевод как оптический обман, являются свойствами поведения многих людей. В целях обеспечения достоверности информации, получаемой человеком по зрительному каналу, разрабатываются различные методики, в основе которых положено два основных принципа: перепроверки информации; члены группы (команды) посредством коммуникаций обмениваются мнением и удостоверяются в достоверности того, что они видят и оптимизацией распределения зрительного внимания при считывании динамично изменяющейся информации.

Слуховой канал позволяет получать информацию от внешней среды и от людей в процессе диалога (речи). Речь состоит из звуков-слогов, которые по правилам синтаксиса соединяются в слова, предложения, тексты. У различных народов Мира в речи присутствует от 8 до более 80 фиксированных звуков. От правильности, однозначности и четкости речи во многом зависит результат совместной деятельности специалистов в процессе профессиональной деятельности. Четкость, лаконичность и однозначное понимание сказанных слов является обязательным требованием для эффективного взаимопонимания. От того, как мы говорим (озвучиваем свои мысли), зависят наши фактические действия. Эффективное общение в команде посредством речи – одна из главных предпосылок правильного и безопасного управления командой и ее ресурсами. Правильность речи в процессе профессиональной деятельности может определяться осознанием каждого в общей команде индивидуальной ролевой позиции в привязке к профессиональной деятельности. Влияние также оказывают возникающие ситуации риска, непредвиденного срыва или сбоя в работе. В современных методиках правильность речи в процессе профессиональной деятельности формируется специфическим навыком, называемым «стерильность речи» [2]. К ограничениям слухового канала человека следует отнести свойство, проявляющееся в напряженной динамичной обстановке, когда специалист можем услышать то, что он хочет услышать, а не то, что есть на самом деле

Осязательный канал (вкус). В профессиональной деятельности осязательный канал имеет значение в обеспечении безопасности жизнедеятельности человека. Так в целях исключения отравления всего экипажа воздушного судна не разрешается принимать одинаковую пищу командиру корабля и второму пилоту.

Обонятельный канал (запах). Обонятельный канал имеет значение для распознавания опасных запахов: гари, химических жидкостей и т.п.

Тактильный канал (ощущение через прикасание). Тактильный канал имеет значение для субъективного контроля человеком нагрузок на органы управления: рули, педали и различные переключатели (тумблеры).

Таким образом, человек не всегда может получать достоверную информацию, поступающую по основным информационным каналам, поэтому в процессе профессиональной деятельности важно учитывать данный факт как угрозу безопасности и жизнедеятельности;

– *ошибка как естественная жизненная реальность*. Лексическое значение слова «ошибка» связано с действием, которое выполнено неточно, с определенными нарушениями [3]. Можно предположить несколько ситуаций: выполнение того, что не нужно было делать; отсутствие действия, когда оно должно быть

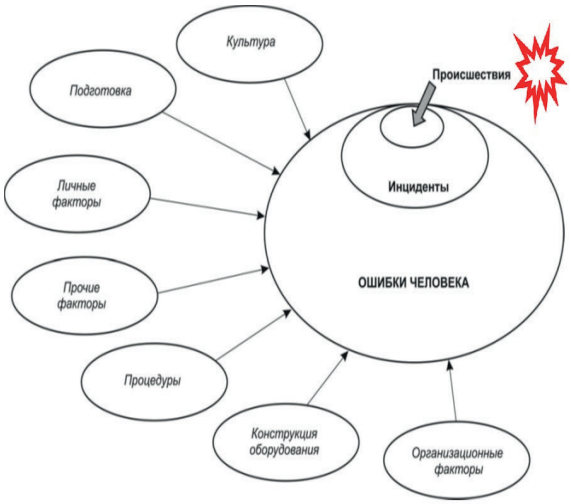


Рис. 1. Факторы, сопутствующие возникновению ошибок у человека

сделано. Человек в своей жизни не может не ошибаться. Факторы, сопутствующие возникновению ошибок у человека, представлены на рис. 1 [3].

Любые ошибочные действия в процессе профессиональной деятельности имеют следующую градацию:

1. Скрытые (латентные), в рамках которых обнаруживается произошедшие сбои в работе кого-либо или чего-либо. В то же время ошибки активного характера являются свидетельством неправильных решений и действий происходящих событий.

2. Ошибки, связанные с профессиональным образованием. Специалист в усложненных и нестандартных обстоятельствах основывается в принятии решения на знаниях и полученном ранее опыте. При этом он может допускать ошибки, поскольку не всегда приобретенные умения и практические навыки приносят желаемый результат.

3. Ошибки в сфере воспитания, оказывающие влияние на личность и его поведение в обществе. Большинство из них, если выполняются автоматически без обдумывания причин поведения, могут способствовать наличию критических ситуаций, скорректировать которые затруднительно.

4. Ошибки, связанные с правилами и установленными технологическими процедурами. Характер данных ошибок располагается в неверном выборе регламентированных документами правил.

На практике происшествия и катастрофы не происходят по причине одной ошибки человека. Нужна целая событийная цепочка, состоящая из большого количества ошибочных действий. Наиболее наглядно иллюстрирует причины и последствия человеческих ошибок модель швейцарского сыра, представленного Джеймсом Ризоном – рис. 2 [3]. Неверное действие может быть относительно безопасным, если поражен какой-то один элемент системы, и он не является ключевым.



Рис. 2. Модель Джеймса Ризона (James T. Reason)

В реальной жизни важно создать условия профессиональной деятельности, позволяющие не возводить ошибочные действия в ранг неисправимых, а уметь их корректировать или не допускать. Необходимо ошибки предупреждать, обнаруживать и парировать их посредством установки своеобразных технологических барьеров защиты. В современных условиях это единственно верный способ обеспечения безопасной и экономичной деятельности любого специалиста.

Таким образом, любой человек сможет не допускать ошибок, если будет присутствовать инструктаж по безопасности, вариативности действий в незнакомой ситуации или что-то подобное отмеченному. Нельзя исключать и то, что человеку свойственно ошибаться по причине его естественного происхождения и состояния. Иначе – некорректные, ошибочные действия это в определенной степени свойства жизненных реалий:

– *иные ограничительные параметры деятельности человека*. Исследователями получены многочисленные результаты, характеризующие ограничения человека в его активной деятельности, вот некоторые из них:

– по закону Йеркса-Додсона профессионал выполняет поставленные задачи, если они имеют высокую мотивацию [4];

– эффект Мандельбаума [5]. Показано, что при управлении большими и сложными системами (воздушным судном или автомобилем) проявляется особенность функционирования зрительного канала фокусирования взгляда вблизи объекта;

– предел объема оперативной памяти. Экспериментально установлен относительно постоянный предел количества элементов, которые могут храниться в памяти при выполнении широкого разнообразия задач, но предел этот, в среднем, представляет собой всего от трех до пяти элементов, поскольку фокус внимания ограничен по объему, ограничение данного фокуса у нормальных взрослых людей в среднем достигает четырех объектов [6; 7];

– число Данбара связывает ограничения с социальными явлениями [8]. Применительно к людям оказалось, что большинство социальных групп должны состоять примерно из 150 людей: примерно к такому количеству людей мы можем обращаться с просьбой оказать услугу и ожидать, что просьба будет удовлетворена. При этом следует отметить вызов современного «электронного общества», в котором количество контактов у каждого человека, эксплуатирующего современный гаджет, многократно превышает физиологическое ограничение по количеству устойчивых контактов в коммуникациях, что негативно влияет как на качество и содержание этих коммуникаций, так и на трансформацию психологии масс в целом;

– кросс-культурные различия и особенности между людьми. Данные различия и особенности определяются детерминацией, связанной социокультурными факторами, специфичными для каждой из этнокультурных общностей людей. При формировании коллективов, команд, а также разработки локальных нормативных актов следует учитывать данные особенности и различия, которые, по сути, можно отнести к категории ограничений, иначе еще на этапе проектирования команды будет заложен потенциальный конфликт между ее членами.

Учитывая, что во всех отраслях экономики сегодня предъявляются повышенные требования к специалистам в вопросах обеспечения безопасности профессиональной деятельности, то объективно появляется потребность в процессе профессионального образования в формировании у обучаемых устойчивых компетенций особого стиля поведения. К отличительным и обязательным свойствам данного стиля следует отнести знания об ограничениях человека в профессиональной деятельности – гуманитарных факторах. Данные факторы являются общими для поведения любого человека, одновременно проявляются у каждого специалиста различно в зависимости от его психофизиологических особенностей и влияния внешней среды. Гуманизация и направленность образовательного процесса на конкретного человека с учетом его психофизиологических свойств и качеств является весьма важной и актуальной задачей сегодняшнего дня. Вышеперечисленные ограничения человека должны как в профессиональной, так и в повседневной социальной жизни компенсироваться соответствующими возможностями, которые приобретаются и отрабатываются сознательно каждым человеком в течение всей его жизни, а изучаются в рамках специальной дисциплины «Возможности человека», включая принципы контроля факторов угрозы и ошибок [3].

Библиографический список

1. *Советский энциклопедический словарь*. Под редакцией А.М. Прохорова. Москва, 1984.
2. Кузнецов И.Б. *Человеческий фактор в гражданской авиации. Политехника*. Санкт-Петербург, 2019.
3. *Руководство по обучению в области человеческого фактора*. ИКАО, 1998.
4. Yerkes R.M., Dodson J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Of comparative neurology and psychology*. 1908; Т. 18: 459 – 482.
5. Mandelbaum An accommodation phenomenon, *Archives of Ophthalmology 63:923-926*, quoted in Jannick P. Rolland, et al, Towards Quantifying Depth and Size Perception in 3D Virtual Environments, University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina, retrieved 2007-P, 1960: 8 – 25.
6. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*. 2000; № 24: 87 – 185.
7. Кузнецов И.Б. *Методология распределения внимания пилота*. Санкт-Петербург: Политехника, 2012.
8. Dunbar R.I.M. Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Of Human Evolution*. 1992; Vol. 22, № 6: 469 – 493.

References

1. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej A.M. Prohorova. Moskva, 1984.
2. Kuznecov I.B. *Chelovecheskij faktor v grazhdanskoj aviacii. Politehnika.* Sankt-Peterburg, 2019.
3. *Rukovodstvo po obucheniyu v oblasti chelovecheskogo faktora*. IKAO, 1998.
4. Yerkes R.M., Dodson J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Of comparative neurology and psychology*. 1908; T. 18: 459 – 482.
5. Mandelbaum An accommodation phenomenon, *Archives of Ophthalmology 63:923-926*, quoted in Jannick P. Rolland, et al, Towards Quantifying Depth and Size Perception in 3D Virtual Environments, University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina, retrieved 2007-R, 1960: 8 – 25.
6. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*. 2000; № 24: 87 – 185.
7. Kuznecov I.B. *Metodologiya raspredeleniya vnimaniya pilota*. Sankt-Peterburg: Politehnika, 2012.
8. Dunbar R.I.M. Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Of Human Evolution.* 1992; Vol. 22, № 6: 469 – 493.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-415-417

Abramova T.S., *MA Student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
Gorokhova A.I.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: anna_gorokhova@mail.ru*

THE CURRENT STATE OF LANGUAGE TEACHING OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article is dedicated to the issue of teaching the native language of the indigenous peoples of the North of the Republic of Sakha (Yakutia). The language of indigenous peoples is one of the significant components of the cultural heritage of every nation. The skills and knowledge formed in the native culture cannot exist without knowledge of the language. The aim of the research is to study the current state of teaching the native language of the Dolgans, Evenks, Evens, Yukaghirs, Chukchi in educational organizations of the Republic of Sakha (Yakutia). As the result of the study it is found that over the past five years the number of schools and schoolchildren studying the languages of the indigenous minorities of the North is gradually decreasing, several models of the language of teaching are used in the system of language education, depending on the status of the native language and the sociolinguistic situation. The network of nomadic schools continues to function. Traditional events are held to preserve the native languages of the indigenous peoples of the North. One of the main problems that hinder the successful study of the languages of the indigenous peoples of the North is inadequate material and technical facilities.

Key words: **native language, indigenous peoples of the North, language teaching, educational organization, Dolgans, Evens, Evenks, Yukaghirs, Chukchi.**

Т.С. Абрамова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
А.И. Горохова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: anna_gorokhova@mail.ru*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Статья посвящена вопросу преподавания родного языка коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия). Язык коренных народов является одной из значимых составляющих культурного наследия каждого народа. Навыки и знания, формируемые в родной культуре, невозможно приобрести без знания языка. Цель исследования – изучить современное состояние преподавания родного языка долган, эвенков, эвенов, юкагиров, чукчей в общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия). В ходе исследования установлено, что за последние пять лет количество школ и школьников, изучающих языки коренных малочисленных народов Севера, постепенно снижается, в системе языкового образования применяются несколько моделей обучения языкам в зависимости от статуса родного языка и социолингвистической ситуации, продолжает действовать сеть кочевых школ, проводятся традиционные мероприятия, направленные на сохранение родных языков коренных малочисленных народов Севера. Одной из основных проблем, препятствующих успешному изучению языков коренных малочисленных народов Севера, является несоответствующая материально-техническая база.

Ключевые слова: **родной язык, коренные малочисленные народы Севера, преподавание языков, общеобразовательная организация, долганы, эвены, эвенки, юкагиры, чукчи.**

Обучение родному языку детей является одним из важнейших аспектов его сохранения и дальнейшего развития. Национальное образование является составной частью реализации права на сохранение родного языка любого этноса. Без преподавания в школе на родном языке невозможно сохранить традиционную культуру, национальное самосознание, национальную идентичность.

Лингвокультурное многообразие Российской Федерации защищено Конституцией, согласно которой гражданину предоставлено право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Конституция также гарантирует всем народам России право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. В настоящее время вопрос изучения родных языков в субъектах Российской Федерации находится в компетенции региональных органов власти. На федеральном уровне изучение родных языков не является обязательным, но при этом предоставлены широкие возможности выбора языка как родного для изучения. Законом «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрено, что выбор языка обучения или языка как предмета изучения в общеобразовательных школах является прерогативой родителей либо законных представителей несовершеннолетнего учащегося.

Одной из задач Концепции устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации является повышение доступа к образовательным услугам малочисленных народов Севера с учетом их этнокультурных особенностей» [1]. В Концепции преподавания родных языков народов России отмечается, что «языковой ландшафт Российской Федерации отличается уникальным разнообразием. Языки с развитой филологической традицией сосуществуют с младописьменными, новописьменными и бесписьменными. Это обстоятельство требует взвешенной и продуманной политики в сфере образования. Проблемы поддержки, сохранения, развития языков и создания условий для их изучения требуют консолидации усилий всего многонационального российского общества» [2]. В рамках статьи рассмотрено современное состояние преподавания языков коренных малочисленных народов Севера на примере Республики Саха (Якутия).

В Республике Саха (Якутия) проживают представители 5 коренных малочисленных народов Севера: эвены, эвенки, юкагиры, чукчи, долганы. Законом Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха (Якутия)» установлено, «что эвенкийский, эвенский, юкагирский, долганский, чукотский языки признаются местными официальными языками в местах проживания этих народов и используются наравне с государственными языками» [3].

В Атласе языков, находящихся под угрозой, составленном ООН, эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский языки имеют статус «серьезно уязвимых» языков, долганский – язык, находящийся «в состоянии неустойчивости» [4]. Это подтверждается и данными Всероссийской переписи 2010 года по Республике Саха (Якутия):

– эвенкийский язык знают 4 802 человека, т.е. 22,8% эвенков и 0,5% от общей численности человек, проживающих в республике;

– эвенским языком владеют 5 656 человек, что составляет 37,5% от общей численности эвенов и 0,6% от численности населения республики;

– долганским языком владеют 1 054 человек, 55,2% от общей численности долган и 0,1% жителей Якутии;

– на юкагирском языке, который подразделяется на 2 разных диалекта (лесной и тундренный), говорят 344 человека, т.е. 26,8% от общего количества юкагиров и 0,03% от общей численности жителей республики;

– чукотским языком владеют 334 человека, что составляет 49,8% от общей численности чукотского населения республики и 0,03% от общего количества жителей региона [5].

Таким образом, всего языками коренных малочисленных народов владеют 12 190 человек в республике, что составляет 30,5% от общей численности представителей коренных малочисленных народов Севера, или 1,3% от общей численности населения республики.

Особенностями расселения коренных малочисленных народов Севера в Республике Саха (Якутия) являются разобщенность, труднодоступность, смешанное проживание нескольких этносов в небольших населенных пунктах. Большинство мест традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера расположено на территории 13 арктических районов нашей республики (Абыйский, Аллаиховский, Анабарский национальный (долгано-эвенкийский), Булунский, Верхнеколымский, Верхоянский, Жиганский национальный эвенкийский, Момский, Нижнеколымский, Оленекский эвенкийский национальный, Среднеколымский, Усть-Янский и Эвено-Бытантайский национальный). Таким образом, Арктика, несмотря на малочисленность населения, является наиболее полиязычной территорией нашей республики.

Языки коренных малочисленных народов Севера более не передаются в семье из поколения в поколение. В этих условиях задача государства – использовать ресурсы образовательных организаций для сохранения и развития родных языков.

Статистика показывает, что количество школ и школьников, изучающих языки коренных малочисленных народов Севера, постепенно снижается.

Таблица 1

Изучение языков коренных малочисленных народов Севера в общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия)

Изучаемый родной язык	Количество школ					Численность обучающихся				
	2016	2017	2018	2019	2020	2016	2017	2018	2019	2020
Эвенский	20	24	31	30	18	1100	1189	1183	1090	1113
Эвенкийский	15	18	20	20	14	1125	1574	1159	1344	1001
Юкагирский	6	6	4	11	5	91	129	194	165	104
Чукотский	2	3	2	5	2	56	73	119	119	52
Долганский	1	1	2	2	1	118	117	131	131	122
ВСЕГО*	41	49	56	65	37	2487	3082	2786	2849	2392

Как видно из таблицы, особую тревогу вызывает ситуация с изучением юкагирского и чукотского языков – численность изучающих эти языки за три года снизилась на 46% и 56% соответственно. В целом ежегодные существенные изменения количества детей, изучающих языки коренных малочисленных народов Севера, подтверждают недостаток системности при организации изучения родных языков, включая обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами, учебными пособиями, дидактическими материалами, художественной литературой для чтения.

В республике функционирует уникальная экспериментальная школа-интернат «Арктика» с углубленным изучением предметов гуманитарной направленности, в том числе языков и культуры коренных малочисленных народов Севера, в которой учатся дети из Республики Саха (Якутия), Республики Бурятия, Хабаровского края.

С 2020 г. начала работу Международная арктическая школа, в образовательной программе которой предусмотрены часы внеурочной деятельности по арктическому направлению: «Культура народов Арктики», «Природа и климат Арктики», «История открытия и освоения Арктики», «Арктическое страноведение (язык, история, культура)».

В системе языкового образования Республики Саха (Якутия) сложились несколько моделей языка обучения в зависимости от статуса родного языка и социолингвистической ситуации:

«Первая модель. Обучение ведется на родном языке учащихся за весь период школьного образования. Данная модель соответствует обучению на русском языке учащихся, у которых он является родным (первым) языком.

Вторая модель. Обучение на родном языке (1 – 4, 1 – 7, 1 – 9 кл.) с последующим переходом на русский язык с определенной ступени. Модель действует в общеобразовательных учреждениях с якутским языком обучения, расположенных в сельских населенных пунктах и г. Якутске.

Третья модель. Язык обучения – неродной, язык большинства, язык профессионального образования, а изучение родного языка организуется в качестве учебного предмета. Данная модель распространена 1) в обучении детей саха на русском языке в условиях поликультурной среды; 2) в обучении детей коренных малочисленных народов Севера на языке саха и на русском языке в зависимости от социокультурной ситуации.

Четвертая модель. Язык обучения – русский язык или язык саха в качестве неродного, а изучение родного (этнического) языка в учебном плане общеобразовательного учреждения не предусмотрено. Модель используется 1) при отсутствии возможности организовать обучение в связи с малочисленностью желающих обучаться на том или ином языке, а также с отсутствием учителей, обучающих на конкретном языке; 2) при добровольном и сознательном выборе родителей и детей неродного языка в качестве языка обучения» [6].

По данной классификации в настоящее время в школах Республики Саха (Якутия) при изучении эвенского и эвенкийского языков применяется третья модель и частично – вторая модель, при изучении юкагирского и чукотского языков – третья и четвертая модели, при изучении долганского языка – только четвертая модель.

С 90-х годов XX века действует сеть кочевых школ, включающая на данный момент 8 образовательных учреждений, где обучаются 102 ребенка.

В общеобразовательных организациях республики работают 63 учителя, преподающих родные языки, литературу и культуру коренных малочисленных народов Севера, из них 34 учителя эвенского языка, 18 – эвенкийского, 7 – юкагирского, 2 – чукотского, 2 – долганского. Все учителя имеют высшее профессиональное образование.

В республике проводятся традиционные мероприятия, направленные на сохранение родных языков коренных малочисленных народов Севера: ежегодные предметные олимпиады, творческие конкурсы и фестивали, летние языковые лагеря.

Одной из основных проблем, препятствующих успешному изучению языков коренных малочисленных народов Севера, является отсутствие учебников нового поколения, соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам и включенных в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Учебные пособия по изучению языков коренных малочисленных народов Севера предназначены для детей, владеющих своим родным языком, в то время как в настоящее время необходимы учебники или учебные пособия для детей, не владеющих родными языками.

В сложившихся условиях для сохранения языков коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) необходимо решить следующие актуальные проблемы:

– разработка и издание учебных программ и учебников по родным языкам, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам и включение их в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования;

– повышение внутренней и внешней мотивации школьников к изучению родных языков коренных малочисленных народов Севера;

– создание электронных ресурсов для изучения родных языков коренных малочисленных народов Севера;

– организация эффективной системы повышения квалификации учителей родных языков коренных малочисленных народов Севера;

– создание или перевод художественной литературы для чтения на языках коренных малочисленных народов Севера.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Вопрос сохранения родного языка коренных малочисленных народов остается актуальным. В первую очередь требуется приложить немалые организационные усилия и привлечь значительные материальные ресурсы на уровне системы образования. Необходимо повышение интереса учащихся к изучению родного языка и эффективное развитие кадрового потенциала общеобразовательных организаций. Педагогическое сопровождение системы современного образования позволит воспитать уважение к национальной культуре и языкам.

Библиографический список

1. *Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации*. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 4 февраля 2009 г. N 132-р. Available at: http://docs.cntd.ru/document/902142304
2. *Концепция преподавания родных языков народов России*. Утверждена коллегией Минпросвещения России 1 октября 2019 года. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/
3. *О языках в Республике Саха (Якутия)*. Закон Республики Саха (Якутия) от 16 октября 1992 г. N 1170-XII. Available at: https://www.sakha.gov.ru/zakon-respubliki-saha-jakutija-o-jazykah-v-respublike-saha-jakutija
4. *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*. Available at: http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html

5. *Итоги Всероссийской переписи населения: Национальный состав и владение языками, гражданство населения Республики Саха (Якутия)*. 2010; T. IV. Available at: https://sakha.gks.ru/folder/39644
6. Семенова С.С. Система языкового образования в Республике Саха (Якутия). *Народное образование*. 2012; № 8: 64 – 71.

References

1. *Koncepciya ustojchivogo razvitiya korennyh malochislennyh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 4 fevralya 2009 g. N 132-r. Available at: http://docs.cntd.ru/document/902142304
2. *Koncepciya prepodavaniya rodnyh yazykov narodov Rossii*. Utverzhdena kollegiej Minprosvescheniya Rossii 1 oktyabrya 2019 goda. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/
3. *O yazykah v Respublike Saha (Yakutiya)*. Zakon Respubliki Saha (Yakutiya) ot 16 oktyabrya 1992 g. N 1170-XII. Available at: https://www.sakha.gov.ru/zakon-respubliki-saha-jakutija-o-jazykah-v-respublike-saha-jakutija
4. *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*. Available at: http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html
5. *Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya: Nacional'nyj sostav i vladenie yazykami, grazhdanstvo naseleniya Respubliki Saha (Yakutiya)*. 2010; T. IV. Available at: https://sakha.gks.ru/folder/39644
6. Semenova S.S. Sistema yazykovogo obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya). *Narodnoe obrazovanie*. 2012; № 8: 64 – 71.

Статья поступила в редакцию 01.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-417-419

***Daineko M.Yu.**, senior teacher, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: mariadaineko@gmail.com*
***Archakhova N.V.**, senior teacher, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: archakhova@mail.ru*
***Mogileva I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: flan43@mail.ru*

CHARACTER OF FOREGN LANGUAGE TRAINING OF MEDICAL STUDENTS DURING COVID-19 PANDEMIC. The coronavirus pandemic COVID-19 has become a challenge to higher education worldwide requiring maximal adaptation of the training process. The necessity to introduce a new model of education has appeared to be an urgent activity, and it is closely connected with a choice of training techniques and distant training platforms. The monitoring of satisfaction of the students about the changed methods of education is of special interest in these conditions of training. To assess the level of perception of another methodology of material presentation the researchers have develop a special questionnaire to conduct an anonymous survey involving the students of Saint Petersburg State Pediatric Medical University.

Key words: **foreign language, student, medical university, distant training platform, pandemic, COVID-19.**

***М.Ю. Дайнеко,** ст. преп., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: mariadaineko@gmail.com*
***Н.В. Арчахова,** ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: archakhova@mail.ru*
***И.И. Могилева,** канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: flan43@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Всемирная пандемия, связанная с коронавирусной инфекцией COVID-19, потребовала адаптации учебного процесса к создавшимся условиям на всех уровнях образования в максимально сжатые сроки. Необходимостью стало использование дистанционных методов обучения, в том числе иностранным языкам. Резкий переход вызвал некоторые трудности у студентов, в связи с чем возникла необходимость мониторинга удовлетворенности обучающихся изменившейся методикой преподавания. В целях выявления мнения был составлен опросник и проведено анонимное анкетирование среди студентов Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета.

Ключевые слова: **иностранный язык, студент, медицинский вуз, дистанционная образовательная платформа, пандемия, COVID-19.**

Выбор заявленной темы был обусловлен вынужденной адаптацией учебного процесса в рамках обучения иностранному языку в медицинском вузе в условиях пандемии в связи с распространением COVID-19. Как мы знаем, после того, как генеральный директор Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) сообщил, что COVID-19 можно охарактеризовать как пандемию [1], усилия, предпринятые в связи с попыткой пресечь распространение данного заболевания, а именно самоизоляция и социальное дистанцирование, стали причиной закрытия детских садов, школ, колледжей и университетов. Данные меры, в свою очередь, спровоцировали возникновение максимально острой необходимости внедрения в процесс обучения информационно-дистанционных технологий и облачных платформ. Пандемия коронавирусной инфекции стала мощным вызовом для высшего образования во всем мире, потребовав максимальной адаптации учебного процесса к создавшимся условиям [2]. Мы прекрасно помним, что до объявления карантина применение информационно-дистанционных технологий и облачных платформ в образовании не относилось к облигаторной опции. Сейчас данные методы приобрели статус единственно возможного средства обучения, и весь этот полный переход на порой абсолютно незнакомые методики преподавания спровоцировал разные ответные реакции как у студентов, так и у профессорско-преподавательского состава. По мере развития событий и возникновения предположений относительно временных рамок пролонгации карантина становится очевидным то, что применение информационно-дистанционных технологий и облачных платформ при обучении станет неотъемлемой частью образовательно-информационной среды. Таким образом, для осуществления полноценной и качественной работы имеется явная необходимость пересмотреть методику обучения в создавшихся технических условиях. Это означает поддержку активной формы целого ряда составляющих, нужных для этого, а именно: актуальный формат и доступность представляемого преподавателями материала, качественное техническое оборудование, а также бесперебойный доступ к высокоскоростному интернету.

Именно этим и было обусловлено желание выяснить, каким образом полный переход на дистанционное обучение оказывает влияние на изменение методов, применяемых при обучении иностранному языку. Ранее нами был проведен опрос студентов Северо-Восточного федерального университета (город Якутск), на основании которого мы пришли к определенным выводам и составили рекомендации по усовершенствованию работы на дистанционных платформах [3]. Студенты университета Республики Саха (Якутия) проживают в условиях, отличающихся от условий учащихся, проживающих в центральных городах России, поэтому далее нами был разработан опросник и проведено анонимное анкетирование среди студентов Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета (СПбГПМУ) (город Санкт-Петербург). Основной целью данного исследования стало изучение изменений методики преподавания и их восприятие студентами в связи с переходом на дистанционное обучение. В совокупности в опросе принял участие 131 студент педиатрического и лечебного факультетов СПбГПМУ. Среди опрошенных преобладали студенты женского пола – 66,3%, студенты мужского пола составили 33,7%. Возраст респондентов – от 18 до 27 лет. Преобладали студенты, возраст которых 19 лет (25,3%), самой малочисленной возрастной категорией были обучающиеся, возраст которых составил 27 лет (3,5%).

Проведенный нами анализ полученных данных позволил выявить следующие моменты: 51,3% опрошенных оценили себя как активных пользователей дистанционных технологий до пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, причем практически все они применяли данные технологии в образовательных целях, видимо, это связано с тем фактом, что опрошенные студенты обучаются на первом курсе (большая часть образовательных программ, аккредитованных в

СПбГПМУ, реализует подготовку по дисциплине «Иностранный язык» в течение первого года обучения), а их подготовка к сдаче любого выпускного единого государственного экзамена (ЕГЭ) по окончании средней школы так или иначе связана с системами дистанционного обучения. Мы полагаем, что именно поэтому большая часть студентов оценили долю применения дистанционных технологий для образовательных целей до пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 как «более 50%» (68,2%).

Данная цифра, по нашему мнению, напрямую связана с ответом на следующий вопрос, представленный в анкете и касающийся того, применяли ли преподаватели дистанционные технологии до пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 в образовательных целях. На этот вопрос 73,5% студентов дали положительный ответ, причем при оценке доли применения преподавателями дистанционных технологий для образовательных целей до пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 большая часть респондентов отметили вариант «более 50%» (72,3%). Что касается наиболее используемых преподавателями образовательных платформ, к ним относятся Discord (98,1%) и облачная платформа Zoom (1,9%).

Что же касается того, какую дистанционную образовательную платформу предпочли бы непосредственно сами обучающиеся для работы в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, если бы им предоставили возможность такого выбора, то большинство студентов (65,4%) вполне удовлетворены тем фактом, что в вузе прижилась и активно применяется платформа Discord, которая по своей сути является игровой площадкой, но, как показала практика, вполне подходит и для проведения занятий, поскольку является бесплатной, но с наличием закрытого доступа, который можно получить только по ссылке, предоставляемой непосредственно преподавателем, а также обладает необходимым функционалом в рамках текстового чата, голосового чата и системы видеозвонков, что дает возможность применения разнообразных методов дистанционной работы с аудиторией.

Относительно уровня удовлетворенности работой с использованием дистанционных образовательных платформ в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 мы можем отметить тот факт, что голоса примерно одинаково распределились между ответами «да, вполне приемлемо» (43,7%) и «не совсем нравится» (41,1%), что, по всей видимости, связано с тем, что, безусловно, традиционная очная форма проведения занятий остается непоколебимым классическим постулатом, особенно относительно обучения иностранному языку, но в то же время возможность посещения занятий в условиях карантина в комфортной домашней обстановке и отсутствие необходимости тратить время на дорогу, особенно в таком крупном мегаполисе, как Санкт-Петербург, играют свою роль и расцениваются студентами как положительные факторы.

Что касается вопроса, непосредственно связанного с методикой преподавания иностранного языка, а именно того, какая деятельность развивается наиболее активно при работе на дистанционных образовательных платформах в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, студенты в основном называли говорение (63,8%) и письменную речь (28,2%), что, конечно, связано с техническими возможностями образовательных платформ, лимитирующими из-за шумовых эффектов и особенностями связи по микрофону возможность применения аудирования в рамках проводимого занятия. К сожалению, дистанционное обучение не предполагает создания ситуаций непосредственного контакта в области профессиональной коммуникации, которые особенно эффективны в аспекте изучения дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе в условиях глобализации, т.к. способствуют подготовке к работе в составе международных бригад медиков в случае экологических катастроф и террористических актов с наличием большого количества пострадавших, когда необходимы не только хорошее знание языка-посредника и понимание культурных особенностей представителей различных национальностей, но и умение быстро включиться в работу и адекватно реагировать на распоряжения ведущих врачей, с учетом того, что счет порой идет на минуты и даже секунды.

Относительно того аспекта, которым респондентам больше нравится заниматься при изучении иностранного языка в рамках работы на дистанционных образовательных платформах в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, большая часть студентов предпочитают работать с лексическим материалом (53,2%), скорее всего, потому, что эту форму работы можно отнести к наиболее доступным благодаря возможностям текстового чата. Тем не менее при неравном охвате других форм деятельности на занятии 63,1% студентов все же считают, что работа на дистанционных образовательных платформах развивает уровень владения иностранным языком, а примерно четвертая часть обучающихся (21,7%) с ними не согласны. Правда, они также отмечают тот факт, что их базовый уровень владения иностранным языком, несомненно, оказывает непосредственное влияние на эффективность работы на занятии по иностранному языку (88,6%) по принципу четкой корреляции уровня владения иностранным языком и продуктивности работы непосредственно на занятии.

Большая часть опрошенных студентов (69,1%) удовлетворены уровнем доступа к Интернету, мы расцениваем это как результат проживания в крупном городе-мегаполисе, который может обеспечить более качественные провайдерские возможности. Конечно, студенты отмечают, что выбор методик, технологий и качество подачи материала в дистанционном формате имеют глубокую связь с возрастными характеристиками преподавателя. По оценкам наших респондентов, преобладающий возрастной диапазон преподавателей составляет 50 – 60 лет (69,7%), что не позволяет некоторым из них применять функционал используемой дистанционной образовательной платформы в полном объеме, а именно выходить на видеосвязь, использовать функцию демонстрации экрана Go Live. Вероятно, именно поэтому студенты полагают, что информационно-образовательная среда абсолютно однозначно требует усовершенствования, в первую очередь это необходимо в плане возможности создания индивидуальной траектории обучения, позволяющей проходить тренинг по нужному материалу неограниченное количество раз, что, безусловно, требует создания огромного обучающего и тестового контента, причем с использованием определенных оценочных шкал и отслеживанием прогресса каждого отдельного обучающегося.

Тот факт, что 73,2% студентов не выразили своего желания полностью перейти на дистанционное обучение после отмены ограничений, связанных с пандемией, в общем и целом не явился для нас неожиданным моментом, поскольку в период двухнедельной работы в очной форме в начале октября 2020 года данные вещи уже озвучивались обучающимися. Хотелось бы подчеркнуть, что это мнение прозвучало даже несмотря на то, что многие из респондентов описывали среди удобств существенную экономию времени на поездки в университет и обратно, а также возможность заниматься в комфортных домашних условиях, не подразумевающих необходимости рано вставать и тратить время на дорогу, потенциальность обучаться из любой точки нашей страны и низкую вероятность того, что во время карантина занятия могут пропадать.

Что касается основных недостатков проведения занятий с помощью образовательных платформ, студенты отмечали периодически возникающие проблемы с интернетом, наличие технических срывов, отсутствие методического разнообразия при проведении занятий, обилие задаваемого домашнего задания и самостоятельной работы во время занятий, отсутствие непосредственного контакта с одногруппниками и преподавателями, недостаточный уровень опыта в рамках владения преподавателями функционалом образовательных платформ.

Таким образом, в своих рекомендациях по усовершенствованию работы на дистанционных платформах студенты указывали на следующее:

– нужно обучить и в дальнейшем периодически совершенствовать навыки преподавателей на максимально профессиональном уровне применять разные образовательные платформы;

– нужно обучить преподавателей навыкам грамотного и эффективного сочетания образовательных платформ, поскольку их функциональные возможности вариативны, и платформы не являются взаимозаменяемыми;

– необходимо стараться вносить максимальное разнообразие относительно видов деятельности на занятиях, чтобы процесс обучения иностранному языку не был скучной рутиной;

– необходимо обеспечить стабильный доступ к интернету для обеих сторон образовательного процесса.

Таким образом, опрос студентов СПбГПМУ, проведенный в конце октября – начале ноября 2020 года, позволил выделить ряд факторов как положительного, так и отрицательного характера, связанных с реализацией учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» полностью в дистанционном формате. В целом результаты нашего исследования приводят к выводам, схожим с заключением, сделанным коллегами из Российского экономического университета Г.В. Плеханова (г. Москва) Т.Л. Герасименко и С.В. Ковальчук о том, что положительный эффект от дистанционного формата зависит от профессионализма и вовлеченности преподавателя [4]. Коллеги из Московского государственного института международных отношений (университета, г. Москва) в своей работе, посвященной дистанционному обучению в неязыковом вузе, отмечают, что очная форма обучения является основой стабильного и качественного языкового образования, в то время как дистанционное обучение в перспективе может служить качественным дополнением для оптимизации учебного процесса [5]. Проведенное нами исследование, в ходе которого 73,2% опрошенных студентов не изъявили желания полностью перейти на дистанционную форму после окончания мер, связанных с ограничениями ввиду пандемии, позволяет нам сделать похожие выводы.

Итак, среди положительных факторов студентами СПбГПМУ были отмечены такие как возможность посещения занятий в условиях карантина и отсутствие необходимости тратить время на дорогу. В свою очередь, среди отрицательных моментов назывались отсутствие живой связи с одногруппниками и преподавателями, а также стрессовые ситуации, вызванные техническими сбоями, отсутствием стабильной связи и большим объемом заданий для самостоятельной работы. Также учебному процессу и достижению наибольшей результативности при онлайн-обучении мешал тот факт, что реализация образовательных программ велась преподавателями и студентами с использованием бесплатных программных приложений и ресурсов с рядом ограничений, например, 40 минут многопользовательской видеоконференции в приложении Zoom или геймеровский дизайн-площадки Discord. В неравной позиции оказались преподаватели разных возрастных категорий, что, по мнению студентов, также оказало определенное влияние на реализацию учебного процесса, в частности, в плане скорости. Мы не можем, однако, быть абсолютно уверенными в том, что именно вследствие преобладания отрицательных факторов большая часть студентов выразила нежелание остаться в дистанционном формате обучения после окончания карантинных мер, поскольку полагаем, что данный аспект требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020*. Available at: http:// https://www.who.int/
2. Иванов Д.О., Александрович Ю.С., Орел В.И. и др. Пандемия коронавирусной инфекции: вызов высшему медицинскому образованию и реагирование. *Педиатр.* Санкт-Петербург. 2020; Т. 11, Выпуск 3.
3. Арчахова Н.В., Дайнеко М.Ю., Могилева И.И. Влияние обучения в условиях пандемии COVID-19 на мотивацию студентов неязыковых вузов. *Казанская наука.* Казань: Рашин Сайенс. 2020; № 10: 101 – 104.
4. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В. Плюсы и минусы дистанционного обучения иностранному языку (английскому) в вузе в период распространения COVID-19. *Глобальный научный потенциал.* Тамбов: Фонд развития науки и культуры. 2020; № 8 (113): 49 – 51.
5. Бакаева С.А., Самородова Е.А., Беляева И.Г. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе: о результатах, трудностях и перспективах (на примере французского и немецкого языков). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: гуманитарные науки. Москва: Научные технологии. 2020: № 8-2: 22 – 25.

References

1. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020*. Available at: http:// https://www.who.int/
2. Ivanov D.O., Aleksandrovich Yu.S., Orel V.I. i dr. Pandemiya koronavirusnoj infekcii: vyzov vysshemu medicinskomu obrazovaniyu i reagirovanie. *Pediatr.* Sankt-Peterburg. 2020; T. 11, Vypusk 3.
3. Archahova N.V., Dajneko M.Yu., Mogileva I.I. Vliyanie obucheniya v usloviyah pandemii COVID-19 na motivaciyu studentov neyazykovyh vuzov. *Kazanskaya nauka.* Kazan': Rashin Sajens. 2020; № 10: 101 – 104.
4. Gerasimenko T.L., Koval'chuk S.V. Plyusy i minusy distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku (anglijskomu) v vuze v period rasprostraneniya COVID-19. *Global'nyj nauchnyj potencial.* Tambov: Fond razvitiya nauki i kul'tury. 2020; № 8 (113): 49 – 51.
5. Bakaeva S.A., Samorodova E.A., Belyaeva I.G. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: o rezul'tatah, trudnostyah i perspektivah (na primere francuzskogo i nemeckogo yazykov). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: gumanitarnye nauki. Moskva: Nauchnye tehnologii. 2020: № 8-2: 22 – 25.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет" (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО«Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 82.282-15 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-421-423

Abdullina L.Kh., *postgraduate, OFITS Russian Academy of Sciences, Editorial Board "Akbuzat" (Ufa, Russia), E-mail: aksarlak@uandex.ru*

POET, EDUCATOR SAFUAN OF YAKSHIGULOV AS A TRANSLATOR. The article examines the enlightenment and the translation creativity of Bashkir poet Safuan Yakshigulov. The writer's attitude, political activity, and civic position are revealed through the analysis of his works. The scientific text compares the works of Russian poets with the Bashkir fables of the translator. The thoughts and open statements of the writers were translated into Russian by the educator. Examples of new poetic images are given, with the help of which the poets revealed the spirit of the time, the spiritual world, and the socio-economic problems of the people. The work of the Bashkir poet-educator of the early twentieth century Safuan Yakshigulov, who during his lifetime prepared and published 4 poetry collections, still remains poorly studied. The 2nd volume of "History of Bashkir Literature" (Ufa, 1991) and the 1st volume of the same collective work (Ufa, 2012) mention his creative heritage in general terms. His translation work has not been studied or covered at all. This work is a graduate student. The material is a new study in this field and may have important scientific value for Bashkir literary studies. The article briefly analyzes some of the poems of S. Yakshigulov, which are poetic translations of widely known works of such classics of Russian literature as I. Krylov, I. Dmitriev and L. Tolstoy. The focus is on a fairly wide range of scientific literature and sources.

Key words: **enlightenment, Bashkir poetry, historical period, revolution, literary translation.**

Л.Х. Абдуллина*, аспирант, ИИЯЛ УФИЦ РАН, редакция журнала "Акбузат", г. Уфа, E-mail: aksarlak@uandex.ru*

ПОЭТ-ПРОСВЕТИТЕЛЬ САФУАН ЯКШИГУЛОВ В РОЛИ ПЕРЕВОДЧИКА

В статье анализируется просветительство и переводческое творчество башкирского поэта Сафуана Якшигулова. Мироощущение, политическая деятельность, гражданская позиция писателя раскрываются посредством анализа его произведений. В научном тексте делается сопоставление произведений русских поэтов с башкирскими баснями переводчика. Мысли, открытые заявления писателей также переведены просветителем на русский язык. Приведены примеры новых поэтических образов, с помощью которых поэты раскрывали и дух времени, и духовный мир, и социально-экономические проблемы народа. Творчество башкирского поэта-просветителя начала XX века Сафуана Якшигулова, который при жизни подготовил и издал 4 поэтических сборника, до сих пор остается малоизученным. О нем и его творческом наследии в общих чертах сказано лишь во 2-м томе "Истории башкирской литературы" на башкирском языке (Уфа, 1991) и в 1-м томе того же коллективного труда на русском языке (Уфа, 2012). Его переводческая деятельность вообще не изучена и не освещена. Материал является новым исследованием в этой области и может иметь важную научную ценность для башкирского литературоведения. В статьи коротко анализируются некоторые стихи С. Якшигулова, являющиеся поэтическими переводами широко известных произведений таких классиков русской литературы, как И. Крылов, И. Дмитриев и Л. Толстой. При этом упор делается на довольно широкий круг научной литературы и источников.

Ключевые слова: **просветительство, башкирская поэзия, исторический период, революция, литературный перевод.**

Как мир империй вошло начало XX века в мировую историю. В многонациональном Российском государстве представители некоторых народов начали делиться с массами своими просветительскими мыслями. Поэзия Сафуана Якшигулова (1871 – 1931) относится именно к тому творчеству, на которую повлиял революционный порыв, но в первую очередь это была литература просветительских раздумий башкирской национальности. Сохранив свое родословное древо и передавая из поколения в поколение, илекей-минские башкиры оказывали огромное влияние на свою эпоху. А Сафуан Якшигулов был потомком этого рода.

Современный башкирская литературная публика мало знакома с творчеством поэта. Как и жизнедеятельность, его творчество не изучено в полной меры. Он был одним из ключевых поэтов своего столетия. С. Якшигулов был делегирован на I Всероссийский мусульманский съезд в Москве. Мастер пера Д. Юлтый в 1-м номере журнала "Аймак" (1931 год) представил на обозрение статью "Резолюция демократов-федералистов о форме государственного управления России" и Протокол заседания за подписью С. Якшигулова [1, с. 31 – 32]. Этот факт доказывает его активную общественно-политическую, духовно-просветительскую позицию.

При жизни С. Якшигулов успел выпустить четыре поэтических сборника – "Памяти мугаллима Султангильды" ("Мөғәллим Солтангилде әфәнденең мәрҫиәсе", Казань, 1908), "Положение башкир" ("Башҡорт хәлләре" , Стерлитамак, 1911), "На Дёме" ("Дим буйы", Казань, 1912). Он, выступая против захвата башкирских земельных угодий и колонизации родных просторов, проявил себя как творец-просветитель. Книга "Пламена души" ("Күңел ялҡынлары", Уфа, 1916) также пропитана трогательной любовью и мыслями о родном Башкортостане.

Современные литераторы, изучая труды башкирских деятелей искусства слова начала XX века, именуют концепции просвещения одной из ключевых особенностей литературного творчества этого периода. Именно поэтому на нынешнем этапе развития литературоведения среди научных деятелей, занимающихся историографией башкирской литературы, с каждым разом возрастает интерес к просветительской литературе. Народным массам были по душе произведения тех писателей, которые в своих произведениях обращались к современникам с новыми идеями, новыми соображениями. А также их работы пронизаны идеями света, благополучия и гуманизма.

В этом контексте приобретает целесообразность изучение поэтической деятельности выдающейся личности конца XIX и начала XX века С. Якшигулова. Требуется тщательное исследование его поэтической деятельности с позиции сегодняшнего дня, необходимо обозначить его роль в истории новейшего литературного процесса.

Он был учителем (мугаллимом) в медресе в начале XX века. В то же время как писатель и публично выступающий ученый, он часто вел образовательные беседы со своими учениками, современниками. Летописи событий начала столетия отражены в произведениях этой творческой личности. Рассматривая просветительскую работу С. Якшигулова в трех направлениях, в первую очередь мы характеризуем его как общественно-политического деятеля. Он, будучи участником народных собраний, доводил до башкир идеи всеобщей грамотности, принимал

участие в принятии нормативных документов. Примером тому может служить тот факт, что он являлся делегатом съезда мусульман, где рассматривались общественно значимые проблемы духовных ценностей мусульманских народов Российского государства. Кстати, там же был образован Центральный мусульманский орган всей страны с законодательными полномочиями. Писатель непосредственно участвовал в принятии нормативных документов на территории России в отношении мусульманского общества. Во-вторых, С. Якшигулов с помощью своих стихотворений проталкивал новые идеи образовательного процесса. В его поэзии отражены социально-нравственные ситуации, проблемы его современников. Своеобразная историческая ситуация породила творчество С. Якшигулова, в котором, по нашему мнению, отражается и формирование разных направлений общественного развития. Это и социально-культурные проблемы, и возрождение национального самоопределения, и образовательная деятельность, и начало революционно-демократического процесса. Как известно, в своём творчестве поэты-просветители М. Акмулла, М. Уметбаев стихами поднимали национальное самосознание башкир, а идущие за ними писатели последовали этим традициям просвещения. Академик Г. Хусаинов по этому поводу высказал следующее мнение: “М. Гафури, Д. Юлтый, Ш. Бабич, С. Якшигулов, Ш. Аминев, Г. Юмрани и многие другие поэты и сесены пришли в литературу под непосредственным влиянием Акмуллы” [2, с. 489]. Вся общественная деятельность С. Якшигулова дала большой толчок для образования башкирского народа. В-третьих, поэт Сафуан Якшигулов занимался переводом стихов русских поэтов на башкирский язык. Поэзии С. Якшигулова присущ сатирический тон, поэтому, возможно, как переводчик он брал для работы материал, где писатели иронизировали сложные жизненные явления, давали осуждающую оценку поступкам окружающих.

Тут нельзя не согласиться с ученым, исследователем переводческой литературы В. Комиссаровым, который писал: “С самого начала перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей” [3, с. 6]. Передовые мысли, изучение творчества писателей других национальностей толкало С. Якшигулова к переводческой работе. “В своем творчестве С. Якшигулов обращался и к жанру басни, занявшему заметное место в просветительской литературе. Этот жанр показал плодотворность изучения им богатого опыта русской литературы. Его переводы с русского в основном относятся к басням”, – подчеркивает В. Ахмадиев [4, с. 173], делая вывод о его обращенности к художественной литературе других национальностей.

Известны пять переводческих работ поэта, которые вошли в его книги “На Дёме” (“Дим буйы”, Казань, 1912) и “Пламена души” (“Күңел ялҡынлары”, Уфа, 1916). Он перевел на башкирский язык произведения И. Крылова “Дерево”, “Мартышка и очки”, “Мельник”, И. Дмитриева “Змея и пиявка”, Л. Толстого “Заяц и лягушки”. Стихотворение “Лиса и журавль” сочинено также под впечатлением русской народной сказки с таким же названием. Образ Лисы присутствует в обоих произведениях, где раскрывается лукавство героини. Но в данном стихотворении в конечном итоге лицемерка, наоборот, становится проигравшей. Принятия литературных традиций занимают отдельное место во взаимоотношениях башкирско-русских культурно-духовных связей XIX – начала XX веков. “Например, мы можем наблюдать заимствования и обработку сюжетов и образов русской литературы такими видными башкирскими писателями, как В. Султанов, М. Гафури, Д. Юлтый, С. Якшигулов, Я. Юмаев, Х. Сагди и др. Но каждый из авторов вносит в знаменитый сюжет свой особенный смысл”, – дает анализ этим событиям ученый Э. Абидова [5, с. 11]. Осмысление переводного материала, в конкретном случае басни русской литературы, оставило след не только в исследованиях поэта, но подтолкнуло его самого начать писать басни. С. Якшигулова мы знаем как автора басен “Окованный слон”, “Жемчужина и русалка”.

В своем известном произведении “Признание своих ошибок” (“Иғтираф”) поэт повествует о том, что избавляется от своих недостатков в образовании и с жаждой начал изучать современных авторов и древних классиков, таких как Саади, национальные романы, стихотворения Г. Сокрыя, М. Акмуллы, М. Гафури, Г. Тукая:

Пересмотрел я книги Шейха Саади Ширази,
И Гали Сокрыя читал я много,
Новые произведения и несколько национальных романов...
И Нажиба эфенде, который Мажит Гафури,
И Акмуллу читал, у которого брал пример,
Очень красивые стихи пишет признанный Тукаев [6, с. 42].

Это стихотворение свидетельствует о том, что автор хорошо знал творчество не только башкирских и других местных поэтов, но и классическую поэзию Востока. Обращая внимание на важность образованности в жизни человека, просветитель высказывал суждения о том, что каждый должен знать не только свою литературу, но культурные достояния других национальностей. Возможно, поэтому, доказывая свои слова делом, он переводил русских поэтов.

Как было отмечено выше, есть у писателя произведение “Окованный слон”, которое, скорее всего, создано под впечатлением изучения русской басенной литературы. Главный герой басни слон всю свою жизнь провел в кандалах и не был против этого состояния. Вот однажды хозяин отпустил невольника, но наш герой к тому времени не знал, что делать с волей. Во многих стихотворениях С. Якшигулов призывает читателя задуматься о свободе. Любой читающий эти строки должен задуматься о своем духовном и физическом состоянии. То положение, в котором оказался башкирский народ в конце XIX – начала XX веков, было очень плачевным. Присутствие одинаковых образов и в русской, и в башкирской литературе говорит о том, что положение простого народа во всем российском обществе требовало перемен. Как правильно подметил литературовед А.Н. Веселовский, “сюжетные заимствования обусловливаются намерением писателя художественно воплотить собственное понимание жизни” [7, с. 51].

На сегодняшний день невозможно определенно назвать имя первого переводчика творчества башкирских писателей, но у нации, которая имеет древние эпосы, историю, торгово-культурные связи с другими народами, были переводчики во многих отраслях. Существует слово “тылмас”, которое означает “переводчик”. Кстати, им часто пользуются сегодня журналисты газетного дела. Испокон веков, как мы знаем по народным преданиям, у правителей имелись переводчики, которые вели разговоры, беседы с другими народами. Башкирская литература конца XIX века зафиксировала имя первого писателя, занимающегося переводческой работой. Первым переводчиком литературоведение указывает поэта-просветителя М. Уметбаева. Кстати, С. Якшигулов также общался с ним, они переписывались. Когда Россия праздновала вековой юбилей русского поэта А. Пушкина, М. Уметбаев перевел “Бахчисарайский фонтан”. Это известная первая переводческая работа башкирского автора, который переводил с русского на язык тюрков. Когда к власти пришли Советы и положение в России изменилось, на высшим уровне поднималась проблема перевода художественной литературы. Таким образом, С. Якшигулов также является одним из первых переводчиков русской литературы на башкирской язык. Ученый А. Кутляхметов его считает первопроходцем в этой литературной области: “При этом некоторая часть инонациональных литературных импульсов принималась и нашей литературой. Особенно преуспел в этом Сафуан Якшигулов: в своих произведениях, таких как “Змея и пиявка” (по К. Дмитриеву), “Дерево”, “Мельник”, “Обезьяна и очки” (по И. Крылову), “Зайцы и лягушки” (по Л. Толстому), он сумел создать уникальный симбиоз – литературный материал, воспринятый из русской культуры, преподносится им в рамках классических жанров восточной литературы” [8, с. 11]. Выросший на классике восточной поэзии, С. Якшигулов излагал переводы в знакомом ему стиле. Форма восточного стихосложения преобладала в переводах басен русских поэтов.

Рассмотрим перевод стихотворения И. Крылова “Дерево”. Басня вышла в свет в 1814 году. В русском варианте она состоит из 31 строки, а в башкирском тексте приобрела другую форму – из 18-ти строк:

Увидя, что топор крестьянин нес,
“Голубчик, – деревцо сказало молодое, –
Пожалуй, выруби вокруг меня ты лес,
Я не могу расти в покое:
Ни солнца мне не виден свет,
Ни для корней моих простору нет,
Ни ветеркам вокруг меня свободы,
Такие надо мной он сплесть изволил своды!” [9, с. 59].

Главную мысль данного произведения башкирский поэт передал в более короткой форме. Перевод – это такой вид искусства слова, когда переводчик пытается сохранить и форму, и смысл, и образ оригинала. “Краткость – сестра таланта”, – пишет А. Чехов в письме от 11 апреля 1889 г. своему брату Александру [10, с. 188]. Мораль произведения “Дерево” такова: что имеем не храним, потерявши – плачем. Главный смысл басни отражает русская народная пословица. Есть аналогичная и башкирская народная пословица – “Потянувшись к журавлю на небе, воробья из рук не упусти”. Использование фольклорного контекста есть и в произведениях, и в переводческих работах С. Якшигулова.

Басня И. Крылова “Мартышка и очки” башкирский поэт также перевел на родной язык:

К несчастью, то ж бывает у людей:
Как ни полезна вещь, цены не зная ей,
Невежда про нее свой толк всё к худу клонит;
А ежели невежда познатней,
Так он ее еще и гонит [6, с. 17].

Тема необразованности, можно сказать, является основным лейтмотивом произведений и самого С. Якшигулова. Его крайне волнует безразличная позиция современников, священнослужителей, которые, будучи грамотными, но не принимают никаких мер для улучшения всеобщего состояния населения в отношении образования. В произведении “Дела башкирские” поэт критически отзывается о тех, кто безразличен к новым демократическим явлениям в области просвещения:

В этом мире были мужчины с ремеслом:
Химики, механики, инженеры.
Все они пришли на свое дело через учебу,
Во всей вселенной неграмотный в лучшие дела не войдет.
Всякий народ твердит: учеба, учеба,
И вы старайтесь учиться [6, с. 75].

Как уже отметилось, переводческий материал и стихотворения самого поэта пропитаны одной идеей – ликвидация всеобщей безграмотности, освобождение от заблуждений.

Если в русском варианте басня “Мартышка и очки” состоит из 11-ти строк, то на башкирском языке С. Якшигулов сочинил стихотворение по мотивам басни, принявшей другую форму – в 28 строках. Но смысл, образ обезьяны, суть

произведения сохранены. Прав литературовед Ю.А. Андреев: "...общественные ценности являются не чем-то сторонним для специфики искусства, но, напротив, составляют основу и почву ценностной природы искусства, основу эстетической ценности" [11, с. 100]. Переводными материалами, другими видами искусства слова обогатилось литературное наследие многих национальностей в начале XX века. Вот что об этом пишет доктор наук Г. Кунафин: "Благодаря творческой деятельности писателей-просветителей усилился национальный колорит литературы, расширились ее тематические горизонты, углубились ее идейно-эстетическое содержание, разнообразнее стала жанрово-стилевая палитра" [12, с. 113].

Изучая творчество таких писателей, как И. Крылов, И. Дмитриев, Л. Толстой, занимаясь переводами их произведений на башкирский язык, С. Якшигулов отвечал и культурным запросам своих читателей, своего народа. В то же время он насыщал башкирскую литературу переводческими текстами. Обмен культурными наследиями только обогащает народ, расширяет горизонты восприятия мира. "Перевод – великое дело, это одно из самых необходимейших условий прогресса", – пишет народный поэт Башкортостана Равиль Бикбаев [13, с. 513]. С. Якшигулова мы знаем как автора, который в своих произведениях отображал жизнь башкирского народа в начале XX века. А занимаясь переводом сатирического материала известных авторов басеннего творчества, башкирский просветитель доносил до своих читателей духовную культуру нации, которая живет и творит рядом, но которая также столкнулась с вопросами необразованности. Ученый М. Надергулов пишет: "Конец XIX – начало XX столетия – это и время формирования собственно-художественных произведений исторического содержания. Именно в этот период создаются стихотворения "Курай", "Долины Демы" и "Древние башкирские просторы" Сафуана Якшигулова (1871-1931), "Урал" и "История наших дедов-башкир" Шафика Аминева-Тамъяни (1858 – 1936), "Агидель" и "Урал-горе" Фазыла Туйкина (1888 – 1938), в которых описывается быт и духовная культура народа" [14, с. 190]. Нами было отмечено, что С. Якшигулов, когда переводил произведения русских баснописцев, менял форму стихосложения. Мысль, понятия и образы басен не менялись, поэт таким образом доносил до современного башкирского читателя общие проблемы всего российского общества. Идея и тематика стихотворений перемещались в башкирскую культуру, переосмыслялись и излагались понятным башкирскую современнику стилем.

Таким образом, оставаясь активным общественным деятелем в начале XX века, С. Якшигулов во всех проявлениях творческой работы оставался просветителем во всех жанрах. Как переводчик русской художественной литературы, он оставил свой след в башкирской словесности. Писатель был один из первых советских поэтов, который начал заниматься переводческой деятельностью (Советская власть его не приняла как писателя, а считала религиозным деятелем), который перекидывал мосты искусства слова через перевод художественной литературы.

Библиографический список

1. Якшигулов С.С. *Аймак*. 1931; № 1.
2. Хусаинов Г.Б. *Литература и наука*. Уфа: Гилем, 1998.
3. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.
4. Ахмадиев В.И. *Ватандаш*. Уфа: Башкортостан, 2011; № 12.
5. Абидова Э.Х. *Роль русской литературы в развитии башкирского словесного искусства (на примере башкирской литературы XIX – начала XX века)*. Уфа: Гилем, 2015.
6. Якшигулов С.С. *Положение башкир*. Уфа: Самрау, 2017.
7. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
8. Кутляхметов А.М. *Особенности развития башкирской литературы начала XX века.* Уфа: РИО Башгосуниверситета, 2004.
9. Крылов И.А. *Полное собрание сочинений*. Москва: ОГИЗ, 1946; Т. 3.
10. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*. Москва, 1949; Т. XIV.
11. Андреев Ю.А. *Анализ литературного произведения*. Москва: Наука, 1976.
12. Кунафин Г.С. *Башкирская литература XIX – начала XX века*. Нефтекамск: Рио Башгу, 2006.
13. Бикбаев Р.Т. *Рами*. Уфа: Гилем, 2008.
14. Надергулов М.Х. *Историко-функциональные жанры башкирской литературы*. Уфа: 2002.

References

1. Yakshigulov S.S. *Ajmak*. 1931; № 1.
2. Husainov G.B. *Literatura i nauka*. Ufa: Gilem, 1998.
3. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Ahmadiev V.I. *Vatandash*. Ufa: Bashkortostan, 2011; № 12.
5. Abidova `E.H. *Rol' russkoj literatury v razvitii bashkirskogo slovesnogo iskusstva (na primere bashkirskoj literatury XIX – nachala XX veka)*. Ufa: Gilem, 2015.
6. Yakshigulov S.S. *Polozhenie bashkir*. Ufa: Samrau, 2017.
7. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
8. Kutlyahmetov A.M. *Osobennosti razvitiya bashkirskoj literatury nachala HH veka*. Ufa: RIO Bashgosuniversiteta, 2004.
9. Krylov I.A. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: OGIZ, 1946; T. 3.
10. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*. Moskva, 1949; T. XIV.
11. Andreev Yu.A. *Analiz literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: Nauka, 1976.
12. Kunafin G.S. *Bashkirskaya literatura XIX – nachala XX veka*. Neftekamsk: Rio Bashgu, 2006.
13. Bikbaev R.T. *Rami*. Ufa: Gilem, 2008.
14. Nadergulov M.H. *Istoriko-funkcional'nye zhanry bashkirskoj literatury*. Ufa: 2002.

Статья поступила в редакцию 15.10.20

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-423-425

Ashurbekov A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ashurbekovfdf@mail.ru*

GENRE OF THE STORY IN THE WORKS OF G.A. ALIMURADOV. The article studies the prose heritage of the famous Tabasaran writer G.A. Alimuradov. The author focuses on the genre and thematic features of the five stories of the Tabasaran prose writer. At the beginning of the work, the author makes a brief excursion into the question of the formation of the genre of the middle epic form in the history of Tabasaran literature. The article introduces literary works that raise socio-political, moral and ethical issues in the life of Dagestanis for the first time in science. Literary analysis of G.A. Alimuradov's novels allows the author of the article to summarize both their genre and thematic features, as well as individual issues of their plot construction, compositional structure and imaginative system.

Key words: **genre, novel, Tabasaran literature, plot, detective story, humor, cycle.**

А.А. Ашурбеков, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ashurbekovfdf@mail.ru*

ЖАНР ПОВЕСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.А. АЛИМУРАДОВА

Данная статья посвящена изучению прозаического наследия известного табасаранского писателя Г.А. Алимурадова. В центре внимания автора статьи – жанрово-тематические особенности пяти повестей табасаранского прозаика. В начале работы автором сделан краткий экскурс в вопрос становления жанра средней эпической формы в истории табасаранской литературы. В статье впервые в научный оборот введены литературные произведения, поднимающие общественно-политические, морально-нравственные актуальные проблемы в жизни дагестанцев. Литературоведческий анализ повестей Г.А. Алимурадова позволяет автору статьи резюмировать как их жанрово-тематические особенности, так и отдельные вопросы их сюжетостроения, композиционного строя и образной системы.

Ключевые слова: **жанр, повесть, табасаранская литература, сюжет, детектив, юмор, цикл.**

Как известно, повесть как жанр наибольшую популярность приобретает в переломные периоды истории. Во многом это связано с тем, что именно тогда ощущается острая потребность в описании значимых событий в истории того или иного народа. Попытки создания среднего эпического жанра – повести – в истории табасаранской национальной литературы можно наблюдать еще в начале XX века. Прозаические произведения табасаранской литературы, появившиеся в 30-е годы прошлого столетия и связанные с именами основоположников табасаранской советской литературы А.П. Джафарова и Э. Ханмагомедова, уже тяготеют к повести: цикл рассказов «Прежде и теперь» («Думуган ва гьамус») и нравоучительный рассказ «Кто работает, тот есть» («Гъап1ури ип1ур») соответственно. Это свойство так превалирует в них, что исследователь табасаранской литературы М.Г. Юсуфов даже определяет жанр рассказа «Кто работает, тот есть» как первой повести в истории словесности табасаранов [1, с. 148]. Однако вряд ли робкую попытку создания прозаического произведения можно назвать повестью, поскольку в нем нет той композиционной цельности, которая свойственна среднему эпическому жанру. В создании цикла рассказов А.П. Джафарова «Прежде и теперь» и рассказа Э. Ханмагомедова «Кто работает, тот есть» сказалась незрелость начинающих авторов, отсутствие в литературе табасаранов опыта в создании эпических произведений малых и средних форм.

Более удачная попытка создания повести в истории табасаранской литературы была предпринята табасаранским писателем А. Агададашевым в послевоенное время. Несмотря на то, что сам А. Агададашев свое произведение «Свадьба Аслана» («Асландин сумчир») в предисловии к ней определяет как рассказ, его можно отнести к жанру повести. Причиной причисления данного произведения к жанру повести является то, что его сюжет строится вокруг главного героя, судьба которого раскрывается в «наиболее значительных, драматических событиях» из жизни действующих лиц.

Как отмечает исследователь поэтики русской повести В.М. Головко, «сюжетно-композиционная структура (*повести – А.А.*) подчинена задаче изображения характеров в их важнейших проявлениях, воссозданию лишь наиболее значительных, драматических событий в жизни героев. В ней дан один актуальный «срез» действительности, раскрывается жизнь с одной стороны, с одной точки зрения. Сосредоточенностью автора на главных проявлениях характеров обусловлена специфика изображения человека в повести вообще» [2, с. 15]. В произведении А. Агададшева прослежена сюжетная линия главного героя, Аслана, на примере образа которого показана история формирования человека, рожденного и воспитанного советским строем. В процессе «воссоздания лишь наиболее значительных, драматических событий в жизни героев» в произведении рассказано о таких событиях, как потеря близких, попадание в приют, участие в войне, избрание директором колхоза и т.д. Во многом именно это и позволяет нам отнести данное произведение А. Агададашева к жанру повести.

Окончательное становление жанра повести в табасаранской литературе происходит лишь в середине второй половины XX века и связано с именами таких известных на всю республику табасаранских писателей, как А. Джафаров, М. Шамхалов, К. Рамазанов, Ш. Шахмарданов, Б. Раджабов и других.

Сегодня табасаранская повесть, представленная более двадцатью художественными произведениями, обладает присущими только ей идейно-художественными, жанрово-тематическими и композиционно-стилистическим особенностями. Это закономерный результат многолетней работы табасаранских мастеров художественного слова, работающих даже в самые неблагоприятные для словесного искусства времена.

Одним из писателей, внесшим своими литературными произведениями существенный вклад в развитие табасаранской национальной прозы, является Гаджиали Алимурадович Алимурадов (1929 – 2008).

Свою творческую деятельность Г.А. Алимурадов, журналист по образованию, начал как поэт небольших лирических стихотворений. Его первые стихи «Весна» («Хьадукар»), «Посмотри на красоту девушки» («Шуран гюрчегвализ лиг»), «Сад» («Багъ») были опубликованы в альманахе «Литературный Табасаран» (1954), который был кузницей табасаранских писателей. В последующие годы один за другим на страницах этого и других изданий стали публиковаться его портретные очерки и сатирические рассказы: «Пусть будет ловящим мышей» («Кьюлар дисруб ибшри»), «Дядя кассир» («Кассир халу»), «Вопросом на вопрос» («Суалназ суал»), «Почему трижды нет?» («Шубубан гьаз ваъ?»), «Иди, жалуйся» («Гъарах, аьрз ап1ин»), «Плешивый язык» («Кечел мелз») и др.

В 1972 году отдельным изданием вышла в свет первая повесть Г.А. Алимурадова «След преступника» («Тахсиркрин шил»). Эта повесть принесла ему известность. Она – одно из немногих в советской дагестанской и первое в табасаранской литературе произведений, написанных в форме детективного жанра. В то время уже само по себе обращение писателя к такому «чуждому» для советского времени жанру, как детектив заслуживало того, чтобы обратили на данное произведение внимание литературоведы. Общеизвестно, что в 60 – 70-х годах прошлого столетия в литературах народов Дагестана господствовала тема труда и промышленности с так называемой «теорией бесконфликтности». Появление в табасаранской литературе шпионской повести, ставящей во главе угла сюжет с ярко выраженным конфликтом, непримиримой борьбой советских органов государственной безопасности против иностранных шпионов, внесло в нее свежую струю.

Тему борьбы советских чекистов против иностранных шпионов табасаранский писатель продолжит и в последующих повестях: «Без вести пропавшая» («Хабарсузди гъудургур») (1978), «Наказание неотвратимо» («Тахсиркарвализ жаза») (2007), «Черная родинка» («К1ару т1юхъ») (2012), все чаще смещая авторское внимание на поисковую работу советской милиции, а затем и вовсе отказавшись от нее, напишет повести, пытаясь изобразить глубинные чувства человеческой души.

Сюжет повести «След преступника» основан на разоблачении шпионки Тамары Илларионовны Босяцкой (настоящее имя которой Ангелина Ситкович), вышедшей замуж за руководителя геологоразведочной экспедиции Георгия Андреевича Абашидзе с целью получения доступа к засекреченной информации о результатах работы этой экспедиции.

В разоблачении иностранного шпиона участие принимают сотрудники КГБ, милиции и прокуратуры, в частности руководители этих структурных подразделений. Начальник отдела КГБ полковник С.Б. Гамидов, начальник милиции Керимов и прокурор города Г.С. Мусаев не принимают непосредственного участия в поимке шпиона, а лишь осуществляют руководство этой операцией и представляют собой некий «мозговой центр», управляющий ходом расследования. Из всех служб наиболее ярко представлен комитет госбезопасности парой «начальник и подчиненный»: полковник С.Б. Гамидов и старший лейтенант З.М. Пулатов [3, с. 22]. Завершается повесть сообщением о том, что в городе Ростове, где и находился связной Т. Босяцкой, задержаны все члены шпионской группы.

Во второй повести Г. Алимурадова «Без вести пропавшая» наблюдаются две основные сюжетные линии, сплетенные между собой. Первая (и основная) из них связана с разоблачением шпиона, которым является передовиком производства, выпускником Харьковского горно-рудного института, бурового мастера с говорящей фамилией Аьмалдаров Яман Кяфирович (в переводе на русский язык – Хитрецов Зло Неверьевич). Резко отрицательными именами названы только те, кто на стороне иностранных шпионов и помогает им, иногда даже не подозревая об этом. К примеру, женщину, из-за которой умирает Галина Володина, зовут Убейсат, а связного между Амалдаровым и иностранными шпионами – Гьярамзаде Нюсрет Гаврович (гьярамзада в переводе на русский язык – негодяй, мерзавец, гавур – неверный).

Как и в первой повести, здесь основная роль в разоблачении шпиона принадлежит сотрудникам КГБ в лице начальника, полковника С. Гамидова и его подчиненного, лейтенанта Сергея Иванова, занявшего место З. Пулатова после назначения последнего начальником милиции.

Что касается второй сюжетной линии, то она связана с З. Пулатовым и работой его подразделения. Если сотрудники КГБ сосредоточены на выявлении и задержании предателя, то советские милиционеры во главе с новым руководителем расследуют историю с загадочным исчезновением Галины Володиной. Сюжетная линия, связанная с разоблачением шпиона-предателя Амалдарова, имеет свое логическое завершение, что нельзя сказать о расследовании исчезновения Г. Володиной, хотя именно эта линия выведена в заглавие произведения. Завершается повесть допросом Убейсат и ее брата Вяхшибега, подозреваемых в убийстве Г. Володиной.

Следующая повесть – «Наказание неотвратимо» – начинается сценой из зала суда, в котором проходит рассмотрение дела Убейсат за непредумышленное убийство Г. Володиной любовницы своего мужа, тем самым доведя до логического конца одну из сюжетных линий предыдущей повести – «Без вести пропавшая».

В центре внимания писателя повести «Наказание неотвратимо» – борьба советских милиционеров против наркоторговцев и семейная драма Гасановых, тесно переплетающиеся с криминальной обстановкой в поселке – в основном месте действия повести. Убейсат Гасанова получает реальный срок тюремного заключения, а вот ее брат Вяхшибег, водитель автомобиля скорой помощи и соучастник данного преступления, сумел избежать наказания. Оказавшись на свободе, он вновь стал заниматься противозаконными делами: доставкой наркотиков из Афганистана в гробах убитых солдат. Его наглость и бесчестие дошло до того, что даже привез гроб своего якобы убитого племянника Кудрата, старшего сына Убейсат, живого и здорового солдата-призывника, проходящего службу в Афганистане. Сотрудники правоохранительных органов разузнали о его планах, и в результате грамотно спланированной работы начальника милиции подполковника З. Пулатова совместно с руководством местного отделения комитета госбезопасности в лице С. Гамидова и прокуратуры в лице Г. Мусаева все члены преступной организации, включая посредников (офицеров советской армии) и поставщиков (афганских наркоторговцев), были арестованы и заключены в тюрьмы.

Немалое место в повести занимают и взаимоотношения Гамида со своей женой Убейсат. Любвеобильный Гамид, бывший директор крупного совхоза «30-летие Октября», несмотря на свои похождения, остается заботливым отцом для своих детей, из-за этого Убейсат не уходит от него и прощает ему измену.

Тем не менее, значительная часть повествования посвящена описанию оперативно-розыскной деятельности советских милиционеров во главе с З. Пулатовым. Если жанровую разновидность первых двух повестей Г.А. Алимурадова, рассмотренных выше, можно классифицировать как шпионские, то повесть «Наказание неотвратимо» вряд ли целесообразно называть шпионским или детективным произведением. Данное произведение больше подходит под определение, данное А.З. Вулисом романам А. Адамова – производственный роман

о жизни советских милиционеров [2, с. 258], но с поправкой, что это не роман, а повесть. Это не единственное, что отличает ее от предыдущих произведений средней эпической формы в творчестве Г. Алимурадова. Важная отличительная особенность этой повести, также как и следующей повести «Черная родинка», изданной уже после смерти писателя, от предыдущих двух повестей заключается в том, что в них автор больше внимания уделяет изображению личной жизни своих героев, их чувствам, взаимоотношениям в семье и обществе.

К примеру, в повести «Черная родинка» основной темой является уже не борьба советских чекистов и милиционеров против иностранных шпионов, преступников, а тема любви.

В центре авторского внимания в этой повести – личная жизнь молодых людей, проживающих в пригороде Махачкалы и приехавших на учебу в Москву: Салмана, сына бывшего начальника милиции города Керимова, и его сослуживца Кафлана (а в предыдущей повести его звали Кудрат), сына директора совхоза «30-летие Октября» Гамида Гасанова, любовника Г. Володиной.

Салман и Кафлан – военнослужащие, чья срочная служба прошла в Афганистане в годы ввода военного контингента СССР, и простая констатация этого факта свидетельствует о крепких дружеских отношениях молодых людей, прошедших через тяжелые испытания. Нет особой необходимости писателю подробно говорить о крепости их дружбы – об этом читатель легко догадывается.

События, описанные в повести, происходят уже после окончания срока срочной службы Салмана и Кафлана в рядах Советской Армии и увольнения в запас. Салман – смуглый молодой человек крепкого телосложения, воспитанный в лучших традициях горцев, влюбляется в сестру своего лучшего друга Кафлана Гюльназ. Девушка влюблена в русского парня Андрея, которого считают внебрачным сыном ее отца Гамида от любовницы Г. Володиной. Кафлан такой же любвеобильный, как и отец, и его любовные похождения закончились смертью Марии при родах близнецов.

Черная родинка – это знак на спине у всех детей Гасановых. Именно по нему определяют, является ли Андрей внебрачным сыном Гамида от Г. Володиной.

Надо отметить, что писателю при создании данной повести не хватило мастерства в описании личной жизни и внутреннего мира своих героев. Основным средством изображения чувств, мыслей, переживаний героев является диалог. Зачастую диалоги неоправданно растянуты, не несут смыслового значения, а герои выглядят картонными. Только лишь в редких случаях автор обращается к другим формам психологического изображения. Думается, что опыт создания персонажей шпионских и полицейских произведений, не требующих многоплановости героя, сказался и при написании этой повести.

Из всех повестей Г. Алимурадова особняком стоит юмористическая повесть «Гаджитай и Кубатай» («Гьяжит1ай ва Кьубат1ай»), вышедшая в свет в 2001 году. Без всякого сомнения, данная повесть – лучшее литературно-художественное произведение в творчестве табасаранского писателя. Основной темой данной повести является тема дружбы двух горцев: Гаджитая, председателя колхоза, и Кубатая, заведующего фермой. Их дружба завязывается еще в детстве и проходит всю жизнь. Об этом свидетельствует и композиция книги, поделенная на три главы, и каждая глава образована из небольших поучительных и забавных случаев из жизни главных героев: «Дуст читин йигъан аьгъю шул» («Друг познается в беде»), «Зегьметнан фронтдиъ» («На трудовом фронте») и «Пенсияйиъ» («На пенсии»).

На страницах повести на судьбы героев выпадают тяжелые испытания, которые они с честью выдерживают и до самой смерти остаются верны своей дружбе. Это и Отечественная война, и тяжелые ранения, и послевоенный голод, и трудности на работе, и семейные неурядицы и др. Все эти трудности они принимают с юмором, поддразнивая друг друга.

Своеобразие повести заключается и в том, что она написана живым литературным языком с использованием большого количества табасаранских пословиц и поговорок. Из 37 небольших поучительных рассказов, составляющих рассматриваемую повесть «Гаджитай и Кубатай», больше половины названы пословицами и поговорками: «Ккун гъабхьиш, кур улланра нивгъ гьябгъюр» («Если сильно захотеть, то даже из слепого глаза слезы потекут»), «Гъузгъун анжагъ накьвдиъ дюз шул» («Горбатого могила исправит»), «Дац1аркну деишра, дюзди дулхну ккун» («Хоть сидишь криво, говорить нужно прямо»), «Фуниз даккниб анжагъ гарк1валт1ан дар» («Живот только ножа не любит»), «Аьхю гьалмагьалт1ан биц1и мясляаьт ужу ву» («Худой мир лучше доброй ссоры»), «Гъац1абку гьарин сиринра гъац1абкуб шул» («От кривого дерева и тень кривая»), «Гъурабатдиъ хан хьайиз, жвуван юрднаъ чавуш гъахьиш ужу ву» («Чем на чужбине быть ханом, на родине лучше быть слугой»), «Ургубан ебц, сабан хъадабт1» («Семь раз отмерь, один раз отрежь») и другие. Каждый из названных рассказов наглядно раскрывает значений той пословицы или поговорки, которая выведена в заглавие.

Умелое включение мудрых и метких высказываний устного народного творчества табасаранов в речь персонажей повести Г.А. Алимурадова «Гаджитай и Кубатай» служит и средством характеристики самого действующего лица на подсознательном уровне, сравнивая свое поведение с мудростью народа, а самой повести придает еще больше образности.

Речь Гаджитая насыщена народной мудростью, и именно благодаря этому табасаранскому писателю удалось в его образе соединить лучшие черты как горца-аксакала, умудренного жизненным опытом старца, так и доброго шутника и веселого озорника.

Всего в прозаическом наследии Г А. Алимурадова обнаруживается пять повестей, четыре из которых можно объединить в цикл. Соединить эти повести в прозаический цикл нам позволяет не только соответствие их жанровому единству, но и сквозные герои, их внутренняя смысловая, взаимосвязь мотивов и сконцентрированность вокруг одного тематического признака. При этом каждая повесть представляет собой завершенное художественное произведение и может функционировать как отдельная единица.

В заключение отметим, что табасаранская повесть имеет более полувековую историю. Одним из прозаиков, внесших свой вклад в дело формирования повести и ее новаторских форм, является Г.А. Алимурадов. Жанр повести в его творчестве занимает особое место. Она представлена такими жанровыми разновидностями, как шпионская, милицейская, любовная и юмористическая. Из пяти повестей табасаранского писателя четыре организуют цикл. Циклообразующими факторами в них выступают общность сюжетных конфликтов, система персонажей и внутренняя смысловая связь между собой.

Библиографический список

1. Юсуфов М.Г. *Табасаранская национальная литература.* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1994.
2. Головко В.М. *Поэтика русской повести.* Саратов: Издательство Саратовского университета, 1992.
3. Ашурбеков А.А. Система персонажей повести Г. Алимурадова «След преступника». *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки.* 2015; № 3: 21 – 25.
4. Вулис А. Поэтика детектива. *Новый мир.* 1978; № 1: 258.

References

1. Yusufov M.G. *Tabasaranskaya nacional'naya literatura.* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1994.
2. Golovko V.M. *Po`etika russkoj povesti.* Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1992.
3. Ashurbekov A.A. Sistema personazhej povesti G. Alimuradova «Sled prestupnika». *Izvestiya DGPU. Obschestvennye i gumanitarnye nauki.* 2015; № 3: 21 – 25.
4. Vulis A. Po`etika detektiva. *Novyj mir.* 1978; № 1: 258.

Статья поступила в редакцию 15.10.20

УДК 81.42

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-425-428

Baranova I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: irina_baranova116@mail.ru*
Kharchenkova L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: lih116@mail.ru*
Abdyzhaparova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*

THE RELEVANCE OF STUDYING ANTHROPOMORPHIC AND SOCIOMORPHIC METAPHORS IN SCIENTIFIC AND ARTISTIC DISCOURSES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF NORTHERN STUDIES. The article actualizes the study of anthropomorphic and sociomorphic metaphors in scientific and artistic discourses in the context of the development of linguo-cognitive and ethnocultural components of Northern studies. The authors give examples of Russian and foreign popular scientific publications on linguistics, social psychology, meteorology, information technology, etc., as well as examples of literary texts of modern Russian-language works of the Ob Ugrians, based on the study of which it is possible to obtain an objective picture of the potential and functioning of these types of metaphors. Based on the analysis of existing approaches to the study of metaphors in scientific and artistic discourses, possible directions of research of sociomorphic and anthropomorphic metaphor in the linguistic context of Northern studies are formulated. Referring to the texts of the writers of the North will allow to highlight culturally

significant and specific metaphors and their place in the concept sphere of a particular people. On the basis of the research carried out by the authors, it is planned to develop a practice-oriented course for students-philologists, on the basis of the study of which the students will form an understanding of both the features and the specific use of metaphors for the study of myths, epics and other genres presented in the works of the writers of the North.

Key words: **metaphor, discourse, anthropomorphic metaphor, sociomorphic metaphor, conceptosphere, cognitive approach, anthropocentric approach, semantic analysis, interdisciplinary approach.**

***И.В. Баранова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Югорский государственного университета», г. Ханты-Мансийск, E-mail: irina_baranova116@mail.ru*
***Л.И. Харченкова,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: lih116@mail.ru*
***М.И. Абдыжапарова,** канд. филол. наук, доц. ГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ АНТРОПОМОРФНЫХ И СОЦИОМОРФНЫХ МЕТАФОР В НАУЧНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСАХ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СЕВЕРОВЕДЕНИЯ

Статья написана в ходе выполнения научно-исследовательской работы преподавателями кафедры иностранных языков в ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»

В статье актуализируется изучение антропоморфных и социоморфных метафор в научном и художественном дискурсах в контексте развития лингвокогнитивной и этнокультурной составляющих североведения. Авторы приводят примеры отечественных и зарубежных научно-популярных публикаций по языкознанию, социальной психологии, метеорологии, информационным технологиям и др., а также примеры художественных текстов современных русскоязычных произведений обских угров, на основе изучения которых можно получить объективную картину потенциальных возможностей и функционирования указанных видов метафор. На основе анализа существующих подходов к изучению метафор в научном и художественном дискурсах формулируются возможные направления исследования социоморфной и антропоморфной метафоры в лингвистическом контексте североведения. Обращение к текстам писателей Севера позволит выделить культурнозначимые и специфичные метафоры и их место в концептосфере конкретного народа. На основе проведенного авторами исследования планируется разработать практико-ориентированный курс для студентов-филологов, на основе изучения которого у студентов будет сформировано понимание, как особенностей, так и специфического использования метафор для изучения мифов, эпоса и других жанров, представленных в творчестве писателей Севера.

Ключевые слова: **метафора, дискурс, антропоморфная метафора, социоморфная метафора, концептосфера, когнитивный подход, антропоцентрический подход, семантический анализ, междисциплинарный подход.**

В настоящее время общепризнанным является тот факт, что метафора представляет собой один из базовых лингвокогнитивных феноменов, а ее первые научные изыскания связаны со временем становления европейской научной мысли. Однако актуальность её исследований не снижается, а, наоборот, возрастает, поскольку сегодня наблюдается всеобъемлющее переосмысление роли метафоры в различных областях знания, при этом она начинает рассматриваться не только как троп, но и как элемент когнитивной системы человека.

Метафора – это «одно из самых продуктивных средств вербализации действительности, способ познания и концептуализации окружающей нас действительности. Метафорические выражения не только отражают и эксплицируют метафорическое восприятие мира, но и во многом формируют его. Поэтому изучение метафорических переносов в рамках различных областей дает возможность проникнуть в структуры человеческого мышления и понять, как мы представляем окружающую реальность и свое место в ней» [1, с. 2].

Кроме этого, метафора представляет собой средство формирования вторичных наименований в языковой картине мира. Так, по мнению Р.И. Павилёниса, «метафора может навязывать говорящим на данном языке специфичный взгляд на мир – взгляд, являющийся результатом того, что метафорические обозначения, вплетаясь в концептуальную систему отражения мира, окрашивают ее в соответствии с национально-культурными традициями и самой способностью языка называть невидимый мир тем или иным способом» [2, с. 113 – 119].

В данном случае метафора может стать инструментом познания, что определяет ее роль в современных научно-популярных и художественных текстах и традиционно уже используется в научных лингвистических исследованиях, в том числе и нами [3 – 5].

В настоящее время изучение метафоры как инструмента познания человеком окружающей его действительности, на наш взгляд, представляется крайне актуальным. Особенно это интересно для такого направления развития Югорского государственного университета, как североведение, в рамках которого проводятся лингвистические исследования в сфере когнитивной лингвистики и теории дискурса.

Так, наши наблюдения свидетельствуют о том, что в основе метафоры в текстах мансийского писателя Ювана Шесталова могут лежать мифологические аллюзии, факты биографии автора, исторические события, социальные и культурные явления, природные явления и др. Так, например, Е.В. Чепкасов [6] указывает: «Феерическая россыпь метафор в произведениях Ю.Н. Шесталова генетически восходит к образному мифологическому мышлению и, в частности, к образам мансийского фольклора», что представляет особый интерес для североведения.

Исследование метафоры, как отмечает К.С. Филатов [7, с. 2], «прошло несколько исторических этапов: Античность, когда были осуществлены первые попытки научного описания данного явления (Аристотель, Квинтиллиан, Цицерон); Новое Время, предложившее более глубокое осмысление метафоры как элемента мышления (Б. Грасиан, Э.Б. Кондильяк, Э. Тезаруро); через создание интеракционистской теории, предложившей рассматривать метафорические выражения как результат взаимодействия двух мыслей (М. Блэк, А. Ричардс)» и др. Пройдя эти этапы развития, лингвистическая направленность исследования метафоры, обогащаемая междисциплинарным подходом, пришла к своему современному состоянию. В настоящее время можно выделить две группы концепций, определяющих облик современной метафорологии и формирующих научный инструментарий для изучения метафоры как таковой: это семантические (Н.Д. Арутюнова, М. Бирдсли, М.В. Никитин, Е.В. Падучева, Г.Н. Скляревская, Дж. Стерн, В.Н. Телия) и когнитивные теории (Р. Гиббс, М. Джонсон, С.В. Киселева, Дж. Лакофф, С.А. Панкратова, М. Тернер, Ж. Фоконье). Семантические концепции сосредоточены на внутреннем устройстве механизма сдвига значения, в то время как когнитивные исследования, как правило, направлены на установление роли метафоры в концептуальном аппарате человека. Естественно, что указанные теории переплетаются и обогащают друг друга, так что представленное разделение весьма условно. В рамках семантического подхода к изучению метафоры сегодня можно констатировать, что уже сделано следующее: представлен целый набор типологий метафоры (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Ю.И. Левин); изучена специфика функционирования языковых метафор (Г.Н. Скляревская); выявлен механизм переноса значения (центральная роль в котором принадлежит коннотациям слова); определены традиционные синтаксические роли метафоры (Н.Д. Арутюнова)».

Вместе с тем такие концепции не всегда учитывают соотношение между конкретной метафорической единицей и смысловой перспективой целого текста, поскольку, как уже было сказано, они направлены на установление механизма метафоризации. Когнитивные теории описывают метафору с позиции ее соотнесенности с определенными мыслительными структурами, с понятиями категоризации и концептуализации действительности. Понятие концептуальной метафоры, введенное в рамках этого подхода и обозначающее устойчивый способ описания того или иного явления посредством метафоры, хоть и содержит в себе предпосылки для понимания текстообразующей функции метафор, развития в таком ключе не получает.

В целом для современной лингвистики основополагающим является антропоцентрический подход, в рамках которого исследуется человек как творец новых языковых явлений и терминов, и метафора как базовый механизм их образования.

Среди современных отечественных исследователей лингвистической проблематики, связанной с метафорой, можно назвать Л.А. Рейнгольда [8], который исследует метафоры информационных технологий в современном обществе, актуальные в условиях цифровизации [9]; Ф.А. Елоеву, Е.В. Перехвальскую,

Э. Саусверде [10], занимающихся изучением метафоры и эвристической функции языка.

Современные зарубежные исследователи М.Р. Мунос и А.М. Розо Лопес, как указывается в [11], определяют значение метафоры как «процесс, который происходит в нашей голове по мере того, как мы перерабатываем знаки, которые получаем через чувства в контексте коммуникативного намерения». Антропоморфная метафора, например, по их мнению, появилась в языке благодаря идеям и значениям, сформированным в результате человеческой деятельности.

Анализ источников Scopus, Web of Science за последние 5 лет свидетельствует о том, что данная область привлекает внимание ученых, которые решают аналогичные задачи. Ученые исследуют особенности использования метафор на примере конкретной области науки, профессиональной сферы, результатов творческой деятельности. Так, в лингвистических журналах Scopus, таких как Applied Linguistics и The Modern Language Journal, нередко встречаются статьи, посвященные метафоре, функционирующей в какой-то конкретной предметной области или прикладной лингвистике.

Например: (а) в статье Элис Дейньян, Елены Семино и Ширли-Энн Пол [12] исследуется метафора в климатологии в таких жанрах, как «исследовательская статья», «образовательный текст» и «разговоры учеников средней школы»; (б) в статье Елены Семино, Жофия Демьен и Джейн Деммен [13] на основе комплексного подхода к метафоре рассматривается специфика применения таких когнитивных механизмов, как метафора и фрейминг, на примере метафор, используемых в сфере онкологии, кроме этого описывается и формирование информационного фона в познании, дискурс и практическое применение метафор в онкологии; (в) в данном контексте нельзя не упомянуть и работы, исследующие различные типы дискурсов, где функционирование и специфика метафоры представляет несомненный интерес для исследования – это и эколингвистический дискурс (Арран Стиббе [14]), и политический дискурс (Джон Уилсон [15]), и гражданский дискурс (Кристиан Кок, Лиза Вилладсен [16]) и др.

Таким образом, мы видим, что предлагаемый подход оправдан и имеет основания для использования в современной лингвистике. В связи с чем, на наш взгляд, актуальным и имеющим определенную научную новизну для лингвистической науки будет исследование особенностей функционирования и развертывания концептуальной метафоры в научно-популярном и художественном дискурсах, а также выявление и описание механизмов текстообразования при помощи текстовой метафоры – семантического посредника концептуальной метафоры.

Достижение этой цели предполагает решение следующих лингвистических задач, актуальных для развития североведения как научного направления:

1. Исследовать антропоморфные метафоры ИТ-дискурса на примере современных научных и научно-популярных исследовательских статей, в частности описать примеры употребления антропоморфных метафор, определить их типы и роль и предложить новую классификацию таких метафор;

2. Произвести анализ произведений-бестселлеров по социальной психологии: «Достичь соглашения. Построение отношений, которые приводят к согласию» (Р. Фишер и С. Браун, 1988) и «Язык тела. Руководство для профессионалов» (Х. Льюис, 2012), «Переговоры без поражения. Гарвардский метод» (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006) с целью выявления социоморфной и антропоморфной метафоры в научно-популярном дискурсе социальной психологии и их функционального потенциала;

3. Представить контент-анализ использования различных типов метафор в художественном дискурсе современных русскоязычных произведений обских угров, а также их функциональный потенциал;

4. Обозначить роль этнокультурной метафоры в текстах писателей Югры.

Решая эти задачи, в рамках исследования научно-популярного дискурса публикаций об информационных технологиях (на английском языке) предполагается расширить классификацию А.П. Чудинова [17] (в частности, подвиды антропоморфной метафоры). Кроме этого, предполагается представить контент-анализ метафор и исследовать их источники и функциональный потенциал в рамках научно-популярного дискурса по социальной психологии (на английском и русском языках), а также художественного дискурса русскоязычных произведений обских угров. Представляется также целесообразным для достижения поставленных задач провести сравнительный анализ функций метафор в научно-популярном и художественном дискурсах.

В заключение важно отметить и то, что решение этих актуальных, на наш взгляд, научных лингвистических задач имеет и прикладное – практическое значение в контексте профессиональной подготовки современных филологов в области стилистики и когнитивной лингвистики.

Основные идеи данной работы, обладающие новизной и актуальностью, могут составить основу для нового учебного курса для студентов-филологов, который поможет им не только углубиться в изучение метафор в научно-популярном и художественном дискурсах на основе предлагаемых источников; но и познакомиться с концептуальными основами их использования, исходя из целей, которые преследуют авторы в своих текстах; познать функции этих метафор и их значимость для различных видов дискурса, в том числе и отражающих особенности текстов народов Севера.

В контексте поиска результативных методов и форм обучения при разработке данного курса, на наш взгляд, целесообразным будет использование накопленного нами ранее опыта по формированию лингвокультурологической компетенции студентов-филологов в аспекте обучения как иностранному, так и русскому языку как иностранному, а также межкультурной коммуникации [18 – 25].

Библиографический список

1. Дебердеева Е.Е. *Роль метафоры в формировании языковой картины мира в русской и английской лингвокультурах*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metafory-v-formirovanii-yazykovoy-kartiny-mira-v-russkoy-i-angliyskoy-lingvokulturah/viewer
2. Павилёнис Р.И. *Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка*. Москва, 1983.
3. Abdyzhaparova M.I., Fedosova T.V., Somikova T.Yu., Baranova I.V., Harchenkova L.I. Types of anthropomorphic metaphor in it discourse. *Astra Salvensis, Supplement.* 2020; № 1: 561 – 574.
4. Абдыжапарова М.И., Федосова Т.В. Метафоры, которыми жили теории Эрика Берна (на материале книг Э. Берна «Games people play» и «What do you say after you say «Hello»). *Филология и человек*. 2019; № 1: 86 – 95.
5. Абдыжапарова М.И., Сомикова Т.Ю., Голубева Е.В. Метафоричность творчества американской группы «The doors» и способы передачи метафор в переводах песенных текстов на русский язык. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 446 – 449.
6. Чепкасов Е.В. *Художественное осмысление шаманства в произведениях Ю.Н. Шесталова*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007.
7. Филатов К.С. *Метафора как способ развертывания журналистского текста*. Автореферат … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015.
8. Рейнгольд Л.А. Метафоры информационных технологий в современном обществе. *Прикладная информатика*. 2017; № 6 (72).
9. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Information and education systems in the context of digitalization of education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2019; № 12 (9): 1635 – 1647.
10. Елоева Ф.А., Перехвальская Е.В., Саусверде Э. Метафора и эвристическая функция языка (бывает ли язык без метафор). *Вопросы языкознания*. 2014; № 1: 78 – 99.
11. Ворожбитова А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление: учебное пособие. Москва, Высшая школа, 2005.
12. Deignan A., Semino E., Paul Sh.-A. Metaphors of Climate Science in Three Genres: Research Articles, Educational Texts, and Secondary School Student Talk. *Applied Linguistics*. 2019; Vol. 40, Issue 2: 379 – 403. Available at: https://doi.org/10.1093/applin/amx035. Published on 09 October, 2017
13. Semino E Demjén, Z., Demmen J. An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. *Applied Linguistics*. 2018; Vol. 39, Issue 5: 625 – 645, https://doi.org/10.1093/applin/amw028
14. Stibbe A. Ecolinguistic Discourse Analysis. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 2015.
15. Wilson J. Political Discourse. *The Handbook of Discourse Analysis*, 2015.
16. Kock Ch., Villadsen L. Citizenship Discourse. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 2015.
17. Чудинов А.П. Теория метафорического моделирования на современном этапе развития. *Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества*. Екатеринбург, 2000; Т. 5.
18. Баранова И.В., Зенталя Г., Ротмистрова О.В. Тенденции развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: сборник материалов Международной научной конференции. Под научной редакцией М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. Барнаул, АлтГПУ, 2017.
19. Баранова И.В., Непоклонова Е.О., Харченкова Л.И. Квест-технологии в преподавании иностранных языков. *Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития*: сборник статей IV-й Международной научно-методической конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов. 2019: 133 – 139.
20. Баранова И.В., Харченкова Л.И., Дорофеева М.Г. Имагологическое содержание как основа для обучения студентов-филологов межкультурной коммуникации. *Гуманитарные науки*. 2019; № 3 (47): 17 – 26.
21. Харченкова И.В. *Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов*. Автореферат ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014.
22. Харченкова Л.И., Харченкова И.В. К проблеме восприятия и понимания креолизованных текстов. *Царскосельские чтения*. 2015; Т. 1, Выпуск XIX: 349 – 351.
23. Харченкова Л.И., Рыжова Н.И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6-2: 251 – 254.

24. Рыжова Н.И., Литвиненко М.В., Фомин В.И. Модель методики оценивания достижения целей обучения в контексте компетентностного подхода. *Успехи современного естествознания*. 2008; № 9: 62 – 64.
25. Турунен Н., Дудина Г.О., Харченкова Л.И. Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики). *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: сборник материалов международной научной конференции. Барнаул: АлтГПУ, 2017: 168 – 172.

References

1. Deberdeeva E.E. *Rol' metafory v formirovanii yazykovoj kartiny mira v russkoj i anglijskoj lingvokul'turah*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metafory-v-formirovanii-yazykovoy-kartiny-mira-v-russkoy-i-angliyskoy-lingvokulturah/viewer
2. Pavilenis R.I. *Problema smysla: sovremennyj logiko-filosofskij analiz yazyka*. Moskva, 1983.
3. Abdyzhaparova M.I., Fedosova T.V., Somikova T.Yu., Baranova I.V., Harchenkova L.I. Types of anthropomorphic metaphor in it discourse. *Astra Salvensis, Supplement.* 2020; № 1: 561 – 574.
4. Abdyzhaparova M.I., Fedosova T.V. Metafory, kotorymi zhili teorii `Erika Berna (na materiale knig `E. Berna «Games people play» i «What do you say after you say «Hello»). *Filologiya i chelovek*. 2019; № 1: 86 – 95.
5. Abdyzhaparova M.I., Somikova T.Yu., Golubeva E.V. Metaforichnost' tvorchestva amerikanskoj gruppy «The doors» i sposoby peredachi metafor v perevodah pesennyh tekstov na russkij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 1 (80): 446 – 449.
6. Chepkasov E.V. *Hudozhestvennoe osmyslenie shamanstva v proizvedeniyah Yu.N. Shestalova*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2007.
7. Filatov K.C. *Metafora kak sposob razvertyvaniya zhurnalistskogo teksta*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2015.
8. Rejngol'd L.A. Metafory informacionnyh tehnologij v sovremennom obschestve. *Prikladnaya informatika*. 2017; № 6 (72).
9. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Information and education systems in the context of digitalization of education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2019; № 12 (9): 1635 – 1647.
10. Eloeva F.A., Perehval'skaya E.V., Sausverde `E. Metafora i `evristicheskaya funkciya yazyka (byvaet li yazyk bez metafor). *Voprosy yazykoznaniya*. 2014; № 1: 78 – 99.
11. Vorozhbitova A.A. Teoriya teksta: antropocentricheskoe napravlenie: uchebnoe posobie. Moskva, Vysshaya shkola, 2005.
12. Deignan A., Semino E., Paul Sh.-A. Metaphors of Climate Science in Three Genres: Research Articles, Educational Texts, and Secondary School Student Talk. *Applied Linguistics*. 2019; Vol. 40, Issue 2: 379 – 403. Available at: https://doi.org/10.1093/applin/amx035. Published on 09 October, 2017
13. Semino E Demjén, Z., Demmen J. An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. *Applied Linguistics*. 2018; Vol. 39, Issue 5: 625 – 645, https://doi.org/10.1093/applin/amw028
14. Stibbe A. Ecolinguistic Discourse Analysis. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 2015.
15. Wilson J. Political Discourse. *The Handbook of Discourse Analysis*, 2015.
16. Kock Ch., Villadsen L. Citizenship Discourse. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 2015.
17. Chudinov A.P. Teoriya metaforicheskogo modelirovaniya na sovremennom `etape razvitiya. *Lingvistika: Byulleten' Ural'skogo lingvisticheskogo obschestva*. Ekaterinburg, 2000; T. 5.
18. Baranova I.V., Zentalya G., Rotmistrova O.V. Tendencii razvitiya lingvisticheskogo obrazovaniya v aspekte obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Pod nauchnoj redakciej M.P. Tyrinoj, L.G. Kulikovoj. Barnaul, AltGPU, 2017.
19. Baranova I.V., Nepoklonova E.O., Harchenkova L.I. Kvest-tehnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Inostrannyj yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya*: sbornik statej IV-j Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii prepodavatelej, magistrantov i aspirantov. 2019: 133 – 139.
20. Baranova I.V., Harchenkova L.I., Dorofeeva M.G. Imagologicheskoe soderzhanie kak osnova dlya obucheniya studentov-filologov mezhkul'turnoj kommunikacii. *Gumanitarnye nauki*. 2019; № 3 (47): 17 – 26.
21. Harchenkova I.V. *Metodika ispol'zovaniya kreolizovannyh nemeckoyazychnyh tekstov kak sredstva formirovaniya lingvokul'turologicheskoj kompetencii studentov-germanistov*. Avtoreferat ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2014.
22. Harchenkova L.I., Harchenkova I.V. K probleme vospriyatiya i ponimaniya kreolizovannyh tekstov. *Carskosel'skie chteniya*. 2015; T. 1, Vypusk HIH: 349 – 351.
23. Harchenkova L.I., Ryzhova N.I. Professional'naya podgotovka specialista gumanitarnogo profilya v oblasti mezhkul'turnoj kommunikacii: koncepciya fundamentalizacii obucheniya i struktura soderzhaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6-2: 251 – 254.
24. Ryzhova N.I., Litvinenko M.V., Fomin V.I. Model' metodiki ocenivaniya dostizheniya celej obucheniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 9: 62 – 64.
25. Turunen N., Dudina G.O., Harchenkova L.I. Pedagogicheskie innovacii v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere tehnologij muzejnoj pedagogiki). *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Barnaul: AltGPU, 2017: 168 – 172.

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-428-431

Bekeeva A.M., *research associate, G. Tsdasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

THE MOTIVE OF UNREQUITED LOVE IN THE LYRICS OF A. M. DZHACHAEV. The article discusses the motives of unrequited love in the works of the national poet of Republic of Dagestan A.M. Dzhachev. The author of the article focuses on the emotional background that the poet creates with the help of stylistic and expressive means. It is revealed that the studied motif in the works of A.M. Dzhachaev is richly represented and has a thematic diversity, justified by the author's various life circumstances. The characters of A.M. Dzhachaev's works are unhappy and lonely because of unrequited love, injustice of fate, and betrayal. Special attention is paid to peculiarities of genre of ballads in the lyrical poetry of A.M. Dzhachaev. The analysis of ballads is based on such works as "Syuyuv yashaj" (Love is alive) and "Syugenimni surety" (Portrait of the beloved), in which the poet uses all the richness of the Kumyk language, skillfully reflecting the distinctive features of the ballad.

Key words: **Akhmed Dzhachaev, Kumyk poetry, love relationships, tragic love, literary tropes, betrayal, ballad.**

А.М. Бекеева, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

МОТИВ НЕСЧАСТНОЙ ЛЮБВИ В ЛИРИКЕ А.М. ДЖАЧАЕВА

В статье рассматриваются мотивы несчастной любви в творчестве народного поэта Республики Дагестан А.М. Джачаева. Автор статьи акцентирует внимание на эмоциональном фоне, который поэт создает с помощью изобразительных средств выразительности. Выявлено, что исследуемый мотив в творчестве А.М. Джачаева богато представлен и имеет тематическую разноплановость, обоснованную автором различными жизненными обстоятельствами. Герои произведений А.М. Джачаева несчастны и одиноки из-за неразделенной любви, несправедливости судьбы, а иногда предательства любимого человека. Особое внимание уделяется раскрытию этого мотива в таких его балладах, как «Сююв яшай» («Любовь жива») и «Сюйгенимни сураты» («Портрет любимой»), в которых поэт использует все изобразительное богатство кумыкского языка, искусно отразив в них отличительные признаки баллады.

Ключевые слова: **Ахмед Джачаев, кумыкская поэзия, любовные взаимоотношения, трагическая любовь, предательство, литературные тропы, баллада.**

О горестях несчастной любви, наверное, размышлял каждый поэт и прозаик и, изображая их, он тем самым открывал читателям «двери» в «ранимую душу». Восхищенные красотой и изяществом своих муз, талантливые творцы слагали стихотворения, баллады и поэмы, рассказы и повести, целые романы. Русская литература пропитана этим возвышенным чувством – любовью, порою трагической и печальной, но полной самозабвенной преданности и нежности [1]. Дагестанская поэзия не является исключением, ибо в стране гор с древнейших времен живет самобытный народ, обладающий особым умением любить и возвышенно говорить о своих чувствах. В данной статье мы рассмотрим любовную поэзию народного поэта РД А.М. Джачаева в аспекте изображения неразделенной и безответной любви, а также обратимся к произведениям, герои которых столкнулись с одиночеством по разным причинам.

Система образов романтических героев в творчестве А.М. Джачаева удивительно разнообразна, как разнообразны и жанры, к которым поэт прибегает для выражения чувств своих героев. Обращение к жанру баллады в его творчестве обусловлено стремлением поэта усилить напряженность и заострить внимание читателей на действиях главного героя. Известно, что «баллада – лироэпическое стихотворное произведение с ярко выраженным сюжетом исторического или бытового характера» [2]. Балладу характеризует использование народно-поэтических сюжетов и повышенная событийность. В произведении «Сюув яшай» («Любовь жива»), появившемся на свет в 2003 году, А.М. Джачаев изображает преданную любовь девушки, которая продолжает хранить верность возлюбленному, чья жизнь трагически оборвалась на войне. Автор противопоставляет смерть и жизнь – две половины одного целого – человеческого бытия. Поэт превозносит великую любовь над смертью: она живет в сердце героини, в воспоминаниях о любимом человеке, и душу этого чувства не отнять, ибо она бессмертна и будет жить до тех пор, пока бьется девичье сердце.

Настроение поэта мы чувствуем с первых строк: «*Пашман этип алсам да акъ кагъызны, / Айтма сюйдюм мен шо гьакъда йыр булан, / Ата юртда лап да арив бир къызны / Айтмагъа сюе болгъан бир улан»* [3, с. 200] («Хотя и с грустью взял в руки я бумагу, / Хочу рассказать об этом в [ритме] песни, / В отцовском селе в самую красивую девушку, / Скажем, был влюблен один парень»). Далее следует повышение поэтического тона, и читатель как бы слышит дрожь в голосе автора, когда А.М. Джачаев сообщает нам, что вдруг начинается война, и юноша вынужден из «огня любви» броситься в «огонь войны»: «*Сюув учун яралгъан шо жагьил яш / Сюув отдан дав отуна ташлана»* [3, с. 200] («Рожденный для любви тот юный парень / Из огня любви в огонь войны был брошен»). Из этих строк мы видим, как автор метафорично противопоставляет романтические представления молодых жестокой реальности, мастерски демонстрируя силу слова «огонь», который может как воспламенить сердце красивым чувством «любовь», так и сжечь человека вместе с его светлыми надеждами в пламени беспощадной войны.

Сюжет в балладе – самое сильное средство обострения и разрешения нравственных проблем [4, с. 118]. Джачаевская баллада изображает жизнь обычных людей, выявляет их достоинства и пороки. Гражданская и Великая Отечественная войны сделали героями представителей из народа, что воодушевило поэтов и писателей на изображение действительности без всякой идеализации. Так, в балладе «Сюув яшай» («Любовь жива») отсутствуют элементы фантастики, свойственные, к примеру, другой балладе А. М. Джачаева «Сынташ» («Надгробный камень»), где надгробие явилось перед героем, дабы плюнуть ему в лицо за постыдное отношение к умершему отцу. В балладе «Сюув яшай» («Любовь жива») поэт культивирует понятия «героизм» и «любовь» как по отношению к Родине, так и к любимому человеку, демонстрируя святость и чистоту этих чувств. Языковая особенность поэзии А.М. Джачаева является сильным оружием поэта, поражающим читательское восприятие, оставляя глубокую рану от чувства сострадания:

Тюшлери де уста жаза бермеге,
Тюш сайын о сюув къыйнап авлана,
Тюшмегенде сюйгенин бир гёрмеге,
Тюшюнде де эки гёзю сувлана [3, с. 200].

Сны тоже мастерски умеют наказывать,
С каждым сном она, мучаясь от любви, ворочается,
Когда не удается любимого хотя бы раз увидеть,
Во сне проливают слезы её глаза.
(Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи).

Используя такие стилистические приемы, как аллитерация и ассонанс, А.М. Джачаев усиливает звуковую выразительность баллады. Из приведенной строфы, завершающей балладу «Сюув ящай» (Любовь жива»), мы видим, что А.М. Джачаев придает существенную роль звучанию своего поэтического текста. Академиком В.В. Виноградовым справедливо было отмечено, что «выразительная сила присуща звукам слова и их различным комбинациям» [5, с. 27]; «это особого рода взаимное сопряжение уникального звучания и многоголосия, благодаря которому каждое слово становится в центр особой системы координат и целое предстает как ткань, единственная в своем роде», – подчеркивает Х.Г. Гадамер [6, с. 142]. Так, фоника строк *«Тюшмегенде сюйгенин бир гёрмеге, / Тюшюнде де эки гёзю сувлана»* [3, с. 200] обогащает их эстетический эффект, повтор звуков [т], [ш], [г], [м], [ю], [е], [ё] усиливает воздействие на читателя.

Важнейшая особенность романтической поэзии А.М. Джачаева в том, что каждую тему он раскрывает, используя различные эпизоды жизни, и в большинстве случаев они основаны на событиях, пережитых самим автором и его близкими людьми. Ноябрь две тысячи второго года народным поэтом запечатлен на страницах своего трехтомника избранных произведений в стихотворении «Шо гюн» («В тот день», 2002). *«Къурдашым Ниъматулла Гьажиевни къатыны гечинген гюн язылгъан шиъру»* – «Стихотворение, написанное в день утраты жены моего друга Ниматуллы Гаджиева», – поясняет поэт. Оно продолжает тему разрыва отношений, но на этот раз отношений, испытанных временем, всеми радостями и тяготами судьбы.

Къысматынга этмесенг де сен бетлев,
Къыйыкъсытып къыйын гьалгъа салгъангъа,
Къыйналдынг сен булай ала-саладан
Олжанг гетип ожакъ сувуп къалгъангъа [3, с. 238].

Хоть ты и не упрекаешь свою судьбу,
За то, что ты оказался в тяжелом положении,
Ты измучился итак ото всего,
От того, что ушла супруга, и дом охладел.

В стихотворении автор выражает скорбь и сочувствие, поддерживает друга, подбирая необходимые слова:

Нетме герек, Ниъматулла къурдашым,
Къайгъы басып къажыдынг сен, толдунг сен,
Тамагъынга тыгъылса да гёзьяшынг,
Болгъан ишге шо гюн болат болдунг сен! [3, с. 239]

Что поделать, друг мой Ниматулла,
Подавленный горем, ты согнут, им объят,
Несмотря на ком в горле от слез
После случившегося, в тот день ты стал тверд как сталь!

Следующий аспект, освещающий причины разрыва отношений между мужчиной и женщиной, затрагиваемый А.М. Джачаевым, имеет сугубо межличностный характер. В таких произведениях, как «Къатыны намартлыкъ этген эркекни гёнгюревю» («Напев мужчины, которому изменила жена»), «Яна юлдуз» («Горит звезда»), «Гечикген гёзьяшлар» («Запоздалые слезы»), «Гёчювчю сюув» («Переходящая любовь»), поэт поднимает и проблему предательства в отношениях, причем предательства женского. Тема неверности как результат «мужского разбитого сердца» животрепещуща, интригующа и, как принято у «джачаевского» героя, непростительна. Автор не указывает причин, которые привели к предательству, он открывает своему читателю лишь «двери» душевных переживаний героя:

Башлап тувгъан юлдуз магъа тиклене,
Баш алдатар сюув баргъа шеклене.
Ап-акъ тюслю ат болса да тюбюмде,
Энни магъа къалгъан бар зат къарадай,
Яра йимик яна юлдуз тёбемде,
Яна юлдуз, сен салгъан шо ярадай!
(«Яна юлдуз») [7, с. 331].
Светит звезда, словно сомневаясь,
Что на свете есть любовь такая.
Хоть скачу на белом я коне,
В мире чёрным кажется всё мне.
И звезда горит над головой,
Словно рана, нанесенная тобой
(Перевод К.Г. Ханмурзаева)
(«Горит звезда») [7, с. 256].

Измена предполагает реакцию человека, обнаружившего её, и определение дальнейшей судьбы отношений [8, с. 120]. Состояние героя оценивается автором как подавленное и отчаянное, и, несомненно, никакого развития отношений, исходя из слов влюбленного юноши, не последует.

Неслучайно автор упоминает образ «новорожденной» луны *(«Башлап тувгъан юлдуз магъа тиклене»* [7, с. 331]) как символ чистоты и невинности. А.М. Джачаев обрисовывает душевные муки героя, используя прием антитезы, которая выразительно оттеняет значения слов: «*Ап-акъ тюслю ат болса да тюбюмде, / Энни магъа къалгъан бар зат къарадай»* [7, с. 331] («Хоть скачу на белом я коне, / В мире чёрным кажется всё мне»). Луна является неотъемлемой частью поэтической атрибутики, в частности романтической, и служители муз делают ее свидетелем самых чувственных встреч и горьких расставаний. Символическое значение луны в данном произведении резко противопоставляется образу возлюбленной героя.

«Измена – это трудная жизненная ситуация, приносящая партнерам по романтическим отношениям в основном негативные эмоции, связанные с нарушением одним из партнеров установок и ценностей, принятых в отношениях, характеризующаяся перенесением характеристик романтических отношений на отношения с другим человеком» [8, с. 119]. Произведение «Къатыны намартлыкъ этген эркекни гёнгюревю» («Напев мужчины, которому изменила жена») передает чувства героя, ставшего свидетелем супружеской измены, и имеет семейно-бытовую направленность. Динамика гнева мужчины возрастает с каждой строфой: «*Нас этгенинг таман таза атымны, / Нас къанынга таза къолум*

батдырман!» [7, с. 177] («Довольно, что запятнала мое чистое имя, / Не стану чистую руку пачкать твоей грязной кровью»). За совершенный смертный грех (на Северном Кавказе прелюбодеяние считается одним из смертных грехов), герой Джачаева отрекается от жены, впредь она для него и их детей умерла:

Языкъ болма къоймасма гьеч яшланы
Ахырынчы аш гесегим бёлюп де,
Нете башгъа, не де бола яшавда,
Нече ана гетгенчакъсыз оьлюп де [7, с. 177].

Не бойся, дети горя не узнают,
В любви, заботе им отказа нет.
Не так уж редко жены умирают,
Не воспитав детей, во цвете лет [7, с. 143].
(Перевод А. Ануфриева)

А.М. Джачаев, говоря о неверности и измене в отношениях возлюбленных в рассмотренном произведении, поднимает актуальные вопросы обесценивания семейных ценностей. Мотивы одиночества и переживания измены как предательства переплетаются с мотивами погасшей любви и горечи расставания в произведениях «Ахырынчы ёлугъув» («Последняя встреча», 1980), «Оьктем сюув» («Любовь горда», 2003), «Билгей эдинг» («Если бы ты знала», 2002), «Къаршы кюйде къаламан» («Я все так же против», 2002), «Отбаш алда» («У камина»), «Алгъасама, аривюм» («Не торопись, любимая») и др. [3].

Особый интерес представляет баллада «Сюйгенимни сураты» («Портрет любимой», 1980), при написании которой А.М. Джачаев использует персонификацию как ключевой прием для выражения основной мысли – любовь, живущую в сердце, невозможно уничтожить, как бы человек не избавлял себя от обстоятельств, напоминающих о возлюбленной. Поэтика этой любовной баллады немного отличается от поэтики баллады «Сюув яшай» («Любовь жива»), которую мы рассматривали в начале статьи, хотя авторская идея одна – любовь жива в обоих сюжетах, отличны лишь «любовные» обстоятельства. «Балладам свойственны мотивы, которые по характеру изображенных в них событий можно определить как реалистические (то есть поэтически воспроизводящие события, которые имели или могли иметь место в действительности), и фантастические (то есть изображающие невероятные, сверхъестественные события)» [9]. Так и джачаевский лирический герой баллады «Портрет любимой», брошенный в пучину раздумий и смешанных чувств – гнева, разочарования, отчаянности и тоски, становится свидетелем невероятного:

Къайгъысы барны мекен
Эс этгенде адамда,
Сейлеп йибере экен
Ташдан этилген там да [3, с. 241].

Вдруг осознав, что у человека
Есть определенные переживания,
Вдруг заговаривает она,
Сделанная из камней стена.

Основой всякого поэтического произведения является вымысел. Под ним мы понимаем работу воображения, использующего факты реальной действительности для создания образных форм. Они могут иметь разную степень реальности в зависимости от характера вымысла, который и определяет жанровую специфику баллад [10, с. 131]. В социальных балладах, как правило, социальный конфликт переплетен с семейным. <....> Фантастические мотивы, хотя их намного меньше, все же занимают значительное место в балладных сюжетах, однако они являются не центральными, а побочными [9]. Баллада «Сюйгенимни сураты» («Портрет любимой») повествует об отношениях между мужчиной и женщиной. Сквозная идея произведения – предательство, совершенное по отношению к главному герою, а его внутренние противоречия мастерски воплощены в художественные контрадикторные образы стены и любви:

Там бермей гьеч мусурат,
Там айта билегенин:
Сюймеймен, дей, шу сурат
Тёрюмню бийлегенин.

Ожакъда оьзю ёкъну
Суратын нетесен, дей,
Бир йылы сёзю ёкъну
Сююп терс этесен, дей [3, с. 241– 242].

Стена, не имея другой возможности,
Говорит то, что ей известно:
«Не хочу, – говорит, чтобы эта фотография
Занимала почетное место в комнате.

Той, что самой дома нет,
К чему держишь портрет», – говорит,
Ту, что и слова теплого не произносила,
Зачем продолжаешь любить?» – говорит.

Стена, как мы видим, утверждает, что если любовь безответна, причиняет боль и даже однажды предала, следует избавить себя от фотографии и излишних мучительных воспоминаний. Однако старания следовать наставлениям стены тщетны: *«Суратны алдым къолгъа, / Сызлатып юрек этим!..»* [3, с. 242] («Я портрет в руки взял, / Причиняя сердцу боль!»). Балладам свойственно отражать эмоции и чувства героев, сочетать действительное с фантастическим, а также содержать таинственные мотивы, заменяющиеся диалогами. Для создания столь необычного сюжета и эмоционального фона А.М. Джачаев использует языковые выразительные средства, в том числе ярко выраженные эпифоры, дабы передать состояние героя, воздействуя таким образом на восприятие читателя:

……..
Суратны илдим тамгъа,
Къартыллатып ***билегим****.*

Билегим къартыллады,
Къартыллады *юрегим…*
Суратына тикленип
Къарай магъа герегим [3, с. 242 – 243].

……
Я повесил портрет на стену,
Плечо свое бросив в дрожь.

Плечо начало дрожать,
Задрожало сердце…
С портрета своего пристально
Смотрит на меня любимая.

Общеизвестно, что в балладах идейно-эстетическая функция фантастических мотивов, уходящих своими корнями в глубокую древность, заключается в утверждении справедливости и разоблачении преступления [9]. Чудесное, как правило, мотивирует развитие сюжета, направляет читателя вглубь проблемы и выявляет истинные и чистые чувства; в случае с балладой «Сюйгенимни сураты» («Портрет любимой») эту роль А.М. Джачаев возлагает на Любовь. Ее обращение к поникшему герою воодушевляет, заставляя верить в святость его отношения к возлюбленной. Этому способствуют и повторяющиеся фразы *«Суратын йыртмакъ учун / Тарыкъ тюгюл кёп гьюнер»* [3, с. 244]. («Чтобы разорвать портрет, / Не нужно обладать особым даром»). Смысл баллады заключается в том, что настоящую любовь невозможно разорвать и выбросить из сердца, подобно портрету, что висит на стене комнаты. Любовь, по мнению А.М. Джачаева, – сильнее всяких внешних факторов и внутренних противоречий.

Известный филолог, литературовед, один из лучших специалистов по немецкому романтизму в Восточной Европе Камиль Ханмурзаев называл поэзию А.М. Джачаева «правдивой», а самого поэта человеком «с собственным поэтическим видением мира» [7, с. 8]. Проанализировав произведения, в которых затрагивались проблемы в любовных отношениях героев А.М. Джачаева, важно отметить, что поэт притягивает читателя к своему творчеству не только умением красиво рассказывать, используя богатство кумыкского языка, но и субъективным, искренним сопереживанием своим героям. Несомненно, представители читательской аудитории невольно становятся соучастниками происходящего, виртуальными очевидцами, что оказывает как эстетическое, так и нравственное влияние. «Стихотворения А.М. Джачаева преисполнены нравственной непреклонности. Посреди сегодняшней культурной сутолоки и разноголосицы, когда стало модным похваляться служением всему сомнительному и культивировать в себе всякие небезобидные отклонения и чудачества, лишь бы прослыть оригинальным, когда культура готова пойти в услужении хоть самому дьяволу, Ахмед Джачаев принципиально выбирает добро, ясность, разум, культ всего проверенного, испытанного временем и освященного традицией» [7, с. 8].

Библиографический список

1. *Тема любви в русской литературе*. Available at: https://ser-esenin.ru/sochineniya-vse/svobodnye/6852-tema-lyubvi-v-russkoy-literature.html
2. *Поэтический словарь*. Available at: https://wikilivres.ru/%D0%9F%D0%BE%D1%8D%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0
3. Джачаев А.М. *Избранное:* в 3 т. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2003; Т. III. *Любовь жива.*
4. Налдеева О.И. Жанрово-стилевые особенности баллады в творчестве поэтов Мордовии. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение.* 2011; Выпуск 55; № 17 (232): 118 – 122.
5. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове.* Москва: Высшая школа, 1972.
6. Гадамер Х.Г. *Актуальность прекрасного.* Москва: Искусство, 1991.

7. Джачаев А.М. *Два крыла: стихи, сонеты, баллады. Перевод с кумыкского языка.* Махачкала: Издательский дом «Дагестан», 2015.
8. Смирнова Н.С. Аналитический обзор исследований неверности и измены в романтических отношениях. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* 2013; № 1: 117 – 121.
9. *Балладные песни*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/bal/lad/yry/1.htm
10. Тумилевич О.Ф. Вымысел в балладе. *Современные проблемы фольклора:* сборник статей. Вологда, 1971: 131 – 141.

References

1. *Tema lyubvi v russkoj literature.* Available at: https://ser-esenin.ru/sochineniya-vse/svobodnye/6852-tema-lyubvi-v-russkoy-literature.html
2. *Po`eticheskij slovar'.* Available at: https://wikilivres.ru/%D0%9F%D0%BE%D1%8D%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0
3. Dzhachaev A.M. *Izbrannoe:* v 3 t. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2003; T. III. *Lyubov' zhiva.*
4. Naldeeva O.I. Zhanrovo-stilevye osobennosti ballady v tvorchestve po`etov Mordovii. *Vestnik Chelyabinsskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie.* 2011; Vypusk 55; № 17 (232): 118 – 122.
5. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove.* Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
6. Gadamer H.G. *Aktual'nost' prekrasnogo.* Moskva: Iskusstvo, 1991.
7. Dzhachaev A.M. *Dva kryla: stihi, sonety, ballady. Perevod s kumykskogo yazyka*. Mahachkala: Izdatel'skij dom «Dagestan», 2015.
8. Smirnova N.S. Analiticheskij obzor issledovanij nevernosti i izmeny v romanticheskih otnosheniyah. *Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika.* 2013; № 1: 117 – 121.
9. *Balladnye pesni*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/bal/lad/yry/1.htm
10. Tumilevich O.F. Vymysel v ballade. *Sovremennye problemy fol'klora:* sbornik statej. Vologda, 1971: 131 – 141.

Статья поступила в редакцию 16.09.20

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-431-433

Bekeeva A.M., *research associate, G. Tsdasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru.*

MORAL PROBLEMS IN THE POETRY OF A. M. DZHACHAEV. The article examines social problems based on the poetic texts of the people's poet of the Republic of Dagestan A.M. Dzhachaev, whose moral aspect is the key in his work. Human vices are portrayed by the author in different guises: many of his works are devoted to the issues of relationships between people, the difficult fate of women, and the motherland. The article notes the versatility and instructive nature of A.M. Dzhachaev's poetry; the poet is attentive to poetics, which conveys the entire range of feelings and author's experiences. The problems revealed by A.M. Dzhachaev are especially actual in the modern world, as the author draws readers' attention to the fundamental components of human values in the hope of being heard. The work of A.M. Dzhachaev guides the reader to the truth, portraying the real picture of life that cannot leave anyone indifferent.

Key words: **fiction literature, Kumyk poetry, Akhmed Dzhachaev, moral aspect, social problems, poetics, people, motherland.**

А.М. Бекеева, *научный сотрудник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ПОЭЗИИ А.М. ДЖАЧАЕВА

В статье исследуются нравственные проблемы на материале поэтических текстов народного поэта Республики Дагестан А.М. Джачаева, у которого духовный аспект является ключевым в его творчестве. Человеческие пороки изображаются автором в разных ипостасях: многие произведения он посвятил вопросам взаимоотношений между людьми, нелегким судьбам женщин, Родине. В статье отмечается многогранность и поучительность поэзии А.М. Джачаева; поэт внимателен к поэтике, передающей весь спектр чувств и авторских переживаний. Проблемы, которые поднимает А. М. Джачаев, особенно актуальны в современном мире, так как автор обращает взор читателей на фундаментальные составляющие человеческих ценностей в надежде быть услышанным. Творчество А.М. Джачаева направляет читателя к истине, изображая реальные картины жизни, которые не могут оставить никого равнодушным.

Ключевые слова: **художественная литература, кумыкская поэзия, Ахмед Джачаев, нравственный аспект, социальные проблемы, поэтика, люди, Родина.**

Художественная литература отражает различные проблемы общества, изображает мир образов, идей и мыслей. Жизнь людей, система их взаимоотношений являются объектом изучения как литературы, так и других областей науки и искусства. Если, к примеру, в музыке чувства, переживания и размышления создаются с помощью музыкальных средств выразительности – регистра, мелодии, ритма, темпа, динамики, тембра и др., то в художественной литературе, в поэзии в частности, именно слово используется как выразительное средство искусства поэта.

Поэзия А.М. Джачаева особенно красноречива и притягательна: каждый поэтический текст является частицей огромного мира, отражающий определенный тематический спектр актуальных вопросов. «В основе этических убеждений Ахмеда Джачаева благородство, совесть, честь, достоинство, поэтому он глубоко переживает события современности …» [1]. «Во многих стихотворениях Ахмеда Джачаева звучит беспокойство современного человека за судьбы мира, светлых начал и устоев, испытывающих постоянный натиск разгулявшихся деструктивных сил и тенденций, опирающихся на нигилизм, на отрицание простых и нужных человеку вещей и понятий» [2, с. 6]. Камал Абуков писал о А.М. Джачаеве: «Поэт пишет не о том, что застряло когда-то на отмелях наших чувств и в закоулках застарелого сознания, а о сокровенном, неизбежном, неотложном. Как бы парадоксально это ни прозвучало, скажу откровенно: Ахмед Джачаев совершил резкий скачок к новым высотам профессиональной зрелости именно в те месяцы и в тот год, когда сумел разобраться в мнимости, ложности, моральной нечистоплотности своего окружения и резко отсек так называемых закадычных друзей» [3].

Его современная поэзия рассказывает о проблемах общества; людские пороки А. М. Джачаев воплощает в различные героические образы и, как принято у народного поэта, невымышленные: это люди из реального мира, чьи поступки и отношение к людям запечатлелись в сознании поэта, а затем были отпечатаны на страницах новых книг. Так, в стихотворении «Два соседа» («Эки хоншу») современный поэт поднимает проблему безразличия и безучастности в жизни ближнего:

Алда йимик гьали де
Сюре-сюрсюн сабанлар,
Адамлар алышынгъан,
Алышынгъан заманлар.

Эки хоншуну иши
Гьали онча макъталмай:
Бир уьйде – токъталмай яс,
Бир уьйде – той токъталмай [4, с. 30].
Пусть, как и в ранние годы,
Пашут плуга,
Изменились люди,
Изменились времена.

Дело двух соседей
Нынче не похвально столь:
В одном доме не оплакивают умершего,
В одном доме не играют свадьбу.
(Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи).

Язык произведения «Два соседа» («Эки хоншу») прост, вся глобальность и актуальность проблемы человеческого равнодушия воплощена в образах двух соседей. В фольклоре кумыков издревле бытует пословица «Проблема соседа –

моя проблема» («Хоншумну къайгъысы – мени къайгъым») [5, с. 442]. По словам А.М. Джачаева, соседствовавшие долгие годы, все горести и радости переживали вместе. Его поэзия нравоучительна и назидательна, может быть использована в воспитательном процессе подрастающего поколения. Поэт остро поднимает вопросы человеческих пороков и дает советы с глубоким жизненным смыслом в кратких четверостишиях:

Артыкъ аччы да болма,
Ичибиз бушар йимик,
Амма татли де болма,
Жибин ябушар йимик [4, с. 36].

Не будь излишне груб,
Так, чтоб мы переживали,
Но и сладок столь не будь,
Так, чтоб мухи прилипали.

***

Мююзлер бите буса
Ялгъан сёзю кёллеге,
Сагъа битген мююзлер
Етер эди кёклеге [4, с. 36].

Если растут рога
У луж из ложных слов,
Рога, что выросли бы у тебя,
Дошли бы уже до небес.

Агарагим Султанмурадов, исследуя четверостишия в творчестве А.М. Джачаева, справедливо отметил, что «каждое четверостишие А. Джачаева – это, по сути, маленькая поэма. Поэт выгранил их, как драгоценный камень» [6, с. 101]. Многие произведения Ахмеда Джачаева пропитаны мудростью, поэт без устали размышляет о новомодных моделях людского поведения. В поисках бесконечного выбора он отчаянно восклицает, что в погоне за лучшим люди сами стали продажными: *«Саттыхым сайлавларда / Сатылагъан болгъанбыз!»* [4, с. 36].

Аспект взаимоотношений одновременно с несколькими людьми, имеющими разные социальные роли в жизни героя, отражен в произведении «Тиледи» («Попросила»). Здесь Ахмед Джачаев хочет показать, что ни дружба, ни любовь возлюбленной не надежны в той степени, что любовь матери. Важно отметить, что эта мысль неуловима читателем с первых строф: он испытывает лишь разочарование и искренне сочувствует рассказчику. Особенность поэтического изложения А.М. Джачаева заключается в том, что зачастую он не только повествует о какой-то проблеме, поэт словно откровенничает со своей читательской аудиторией, делая ее представителей очевидцами событий. Не является исключением и стихотворение «Тиледи» («Попросила»), где герой просится погостить сначала у лучшего друга на месяц, затем, не получив положительного ответа, у любимой девушки. Использование прямой речи создает атмосферу реального времени, точно передает настроение героев и их отношение к непростой ситуации главного действующего лица:

– Ай турмай, жума туруп
Болсанг да таман, – деди, –
Мен чи къайырмас эдим,
Къатыным яман! – деди [4, с. 52].

– Не останавливаясь на месяц, побудь недельку,
Этого достаточно, – сказал, –
Я-то ничего,
Жене [не понравится]! – сказал.

Читательское чувство обиды за лирического героя А.М. Джачаев мастерски замещает чувством радости и восхищения за бесконечную и безвозмездную любовь матери. Многие исследователи творчества А.М. Джачаева характеризуют его поэзию как выразительную, что обусловлено использованием поэтом богатого разнообразия художественно-стилистических средств: *«**Сююнюп** ол **йылады**, / **Сююнюп** ол **кюледи**: / – **Г**ёрюп сени тойгъунча / **Г**етмей къал! – деп тиледи»* [4, с. 53] – «[От радости] она заплакала, / [От радости] она рассмеялась, / «Пока не насыщусь твоим присутствием, / Оставайся!» – попросила». Синтаксическая анафора с использованием деепричастных оборотов в первых двух строках и морфемная – звука [г] в последующих передает эмотивность матери, ее психологическое состояние и ярко выраженную радость.

Ахмед Джачаев говорит не только о человеческих пороках, в своих стихах он утверждает, что изменилась Родина и все общепринятые нашими предками нормы. О наболевшем поэт говорит в стихотворении «Гъалиги ярышлар» («Нынешние соперничества», 1999): *«Алышынгъан гьали савлай Ватан да, / Алышынгъан тюзлюк булан тавлакъ да, / Къойчуланы ярышы ёкъ къотанда / Сабанчыны юреги ёкъ авлакъда.»* [4, с. 63] – «Изменилась сейчас вся Родина, / Изменились вместе с равниной и горные вершины, / Нет соперничества на котане между чабанами, / Сердце земледельцев не на поле». В произведении «Ватан къайда?» («Родина где?», 2003) он продолжает раздумывать, почему впредь в нашей стране все иначе, и где та земля, за которую проливали кровь наши предки:

Ватан къайда сав дюньяны торлайгъан,
Алтыдан бир пайын ону елеген,
Болуп къалдыкъ адамланы урлайгъан,
Бирев тувса, болдукъ экев оьлеген! [7, с. 5].

Где та Родина, украшающая весь мир,
Из золота захватившая его долю,
Мы превратились в похитителей людей,
Нынче, если рождается один, двое умирают!

Авторский посыл довольно пылкий, каждым звуком доносящий пламя возмущений и отчаяния. В этом Ахмеду Джачаеву помогает его главное оружие – превосходные рифмы: *тавлакъ да – авлакъда, чатагъан – сатагъан, эринмей – гёрюнмей, къыяргъа – къояргъа, айтмай да – къайтмай да, къарыш – ярыш* и мн. др. В стихотворении «Ватан къайда?» («Родина где?») автор говорит о нищете, стяжательстве, безжалостности, хищении чужого имущества. Завершает произведение А.М. Джачаев рассуждением о том, начнутся ли когда-нибудь соревнования, где люди бы состязались в любви друг к другу: *«Бир-биревню сюув якъдан озаргъа / Ярыш ачма болгъай эдик бир сама»* [4, с. 64].

Говоря о человеческих нравах, А. М. Джачаев призывает быть сильным, не позволять унижать свое достоинство. Название произведения «Сабур тюбю сари алтын тюгюлдюр» («Нет, наверное, золота на дне терпения»), выражает позицию поэта, который очевидно не согласен с общепринятым высказыванием:

Тарыкъ тюгюл сабул гьаллы къоркъачлыкъ,
Тарыкъ тюгюл «Сабыр тюбю сари алтын».
Тарыкъ ерде, адамлыкъдан чыкъмайлы,
Сабурлукъдан чыгъып болма – дюр алтын [4, с. 165].

Не нужна терпеливая трусость,
Не нужно то золото, что на дне терпения.
Когда необходимо, не переступая человечность,
Выйти из терпения – вот что золото.

А.М. Джачаев, размышляя о тех или иных асоциальных явлениях в обществе, не оставляет незамеченными и достойные поступки наших людей, которые отважно и стойко перенесли тяготы военных лет: *«Сабур болуп тургъан буса аталар, / Сабурлукъдан сюймей бир де чыкъмагъа, / Болмас эди Рейхстагны башына / Азатлыкъны ал байрагъын къакъмагъа»* [4, с. 165] – «Если бы наши отцы [сидели] терпеливо, / Не желая выйти из терпения, / Не смогли бы над Рейхстагом / Водрузить знамя свободы». Тяжкой судьбе женщины, овдовевшей во время войны, Ахмед Джачаев посвятил стихотворение «Тул къатын» («Вдова») [4, с. 109].

Великий мыслитель и поэт, величайший персидский философ Саади утверждал: «Никто не вечен в мире – все уйдет, / Но вечно имя доброе живет» [8]. Каждый человек обречен покинуть этот мир, и в этом никто никогда не сомневался, ибо «заполучить» бессмертие невозможно. Жизнь умершего может продолжаться лишь в его добром имени, в людских сердцах. Проблема вечной жизни человека в памяти других людей поднимается в поэзии А.М. Джачаева.

Произведение «Биз гетербиз» («Мы уйдем») – это своего рода призыв, напоминающий бренность этого мира. Человек уходит, оставляя за собой определенный след, а какой именно, зависит исключительно от него и его поступков. Важно отметить, что Джачаев пишет об уходе из жизни метафорично, подобно художнику использует только те краски, которые сумеют передать посыл, не отвлекая читательский взор посторонними оттенками: *«Биз гетербиз / Акъ къанатын / Къагъа туруп»* [4, с. 67] – «Мы уйдем, / [Размахивая] белым крылом»; *«Артыбыздан / узатылып / Къоллар къалар – биз гетербиз»* [4, с. 67] – «Позади / протянутые / Руки останутся – мы уйдем». Произведение состоит из восьми трехстиший, в каждом из которых повторяется словосочетание *«биз гетербиз»*. Завершающая строфа прерывает этот вид лексического повтора, так как утверждение «мы уйдем» заменяется риторическим вопросом:

Биз гетген сонг
Бизин эсге
Алар йимик – биз нетербиз? [4, с. 68]

После того, как мы уйдем,
Для того чтобы нас вспоминали
Что мы сделаем?

Рассуждает о недолговечности этого мира и другой современный кумыкский поэт Руслан Аджиев. Как и Ахмед Джачаев, он акцентирует внимание читателя на том, что люди должны оставить после себя доброе имя:

Барыбыз да гетежекге гелгенбиз,
Яшавда биз къонакъларбыз заманлыкъ.
Къонакълыкъдай шунча къысгъа оьмюрде,
Ялбараман, этмейиклер яманлыкъ! [9, с. 40].

Мы все пришли, чтобы уйти,
В этой жизни мы временные гости.
В столь короткой жизни, подобной [времени] в гостях,
Я умоляю, не будем совершать плохое!

Таким образом, на примере изученных произведений мы видим, что, показывая современное общество во всей его сложности, неоднозначности и противоречивости, А.М. Джачаев старается помочь читателю лучше познать мир, в котором он живет и показать его трудности – не существует непреодолимых барьеров, достойный человек всегда будет их превосходить. «Поэзия народного поэта Дагестана А.М. Джачаева многогранна, о проблемах общества он пишет громко, пытаясь донести до каждого неприемлемость душевной черствости и скупости чувств по отношению к родителям, друзьям, Родине» [10, с. 53]. Автор рассматривает проблему взаимоотношений между людьми в различных жизненных ситуациях, воздействуя на своего читателя идейно-художественным разнообразием и богатством родного языка. Поэт стремится воплотить в своих персонажах как положительные, так и отрицательные черты. Его произведения выражают отношение автора к проблеме, пробуждают чувства стыда и разочарования по отношению к поступкам героев. Нравственная позиция А.М. Джачаева, не приемля моральные устои своих героев, зачастую вступает в прямое противоречие с ними. Поэт Багаутдин Аджиев, секретарь Союза писателей Дагестана, характеризует Ахмеда Джачаева как «глубоко совестливого человека с миром тревог и надежд». «Поэт ставит разные вопросы и сам же на них отвечает эмоционально, по-джачаевски размышляет о новом времени, ищет нравственные ориентиры в период всеобщей бездуховности» [2].

Библиографический список

1. Ахмедова Р. *Поэзия мужества, чести и достоинства.* Available at: https://yoldash.ru/Culture/1432/
2. Джачаев А.М. *Два крыла: стихи, сонеты, баллады. Перевод с кумыкского языка.* Махачкала: Издательский дом «Дагестан», 2015.
3. Абуков К. *И сегодня на белом коне*. Available at: http://dagpravda.ru/arhiv/god-literatury/i-segodnya-na-belom-kone/
4. Джачаев А.М. *Избранное:* в 3 т. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2000; Т. I: Ответ орла.
5. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкские пословицы и поговорки. Около 25 000 пословиц и поговорок.* Махачкала: Издательство ИП Хайбуллина Ф.Ф. «Типография Вега», 2017.
6. Султанмурадов А.М. О четверостишиях Ахмеда Джачаева. *Вестник дагестанского научного центра РАО.* 2012; № 4:101 – 109.
7. Джачаев А.М. *Избранное:* в 3 т. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2003; Т. III: Любовь жива.
8. Саади М. *Стихи*. Available at: https://rbook.me/book/7982730/read/page/9/
9. Аджиев Р.О. *Намус (стихи).* Махачкала: Издательство «Дагпресс Медиа», 2007.
10. Хаджакаева А.М. Проблема одинокой старости в поэзии А.М. Джачаева. *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН*. Махачкала, 2019; № 17: 50 – 54.

References

1. Ahmedova R. *Po`eziya muzhestva, chesti i dostoinstva.* Available at: https://yoldash.ru/Culture/1432/
2. Dzhachaev A.M. *Dva kryla: stihi, sonety, ballady. Perevod s kumykskogo yazyka.* Mahachkala: Izdatel'skij dom «Dagestan», 2015.
3. Abukov K. *I segodnya na belom kone*. Available at: http://dagpravda.ru/arhiv/god-literatury/i-segodnya-na-belom-kone/
4. Dzhachaev A.M. *Izbrannoe:* v 3 t. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2000; T. I: Otvet orla.
5. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumykskie poslovicy i pogovorki. Okolo 25 000 poslovic i pogovorok.* Mahachkala: Izdatel'stvo IP Hajbullina F.F. «Tipografiya Vega», 2017.
6. Sultanmuradov A.M. O chetverostishiyah Ahmeda Dzhachaeva. *Vestnik dagestanskogo nauchnogo centra RAO.* 2012; № 4:101 – 109.
7. Dzhachaev A.M. *Izbrannoe:* v 3 t. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2003; T. III: Lyubov' zhiva.
8. Saadi M. *Stihi*. Available at: https://rbook.me/book/7982730/read/page/9/
9. Adzhiev R.O. *Namus (stihi).* Mahachkala: Izdatel'stvo «Dagpress Media», 2007.
10. Hadzhakaeva A.M. Problema odinokoj starosti v po`ezii A.M. Dzhachaeva. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy DNC RAN*. Mahachkala, 2019; № 17: 50 – 54.

Статья поступила в редакцию 16.09.20

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-433-436

Burtseva M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: donnarosa36912@mail.ru*

PRINCIPLES OF PLOT CRAFTING IN R.L. STEVENON'S STORY "THRAWN JANET". The article examines the plot crafting principles in the Scottish writer R.L. Stevenson's story "Thrawn Janet". The system of episodes is organized according to the principle of alternation and contrasting opposition, in which in odd episodes there is a characteristic of Pastor Soulis, including a description of his appearance and lifestyle, the primary appearance in the story of the sorceress Janet McClour, whom he intends to accept into his house as a servant, the procession of the witch along a village street, a meeting with a black man in an old cemetery, the priest's painful thoughts after this meeting, Janet's suicide and unholy resurrection, the devil's escape from the Balweary parish – the hero becomes isolated against the background of the general picture of the world, and the leading motive is the devil's presence. In even episodes, the establishment of new and restoration of the lost ties of the protagonist with other characters takes place: with the inhabitants of the parish of Balweary and the old witch Janet; the key motive in them is the motive of divine protection, which arises in the arguments of parishioners about God, in the calls of the priest and Janet for divine protection and mercy, in the night scenes in the pastor's house, in the conversation between Mr. Soulis and the maid, in the scene of the exorcism of the devil from the body of a dead witch, when divine retribution takes place in front of the pastor. The textual dominance of episodes marked by demonic activity, taking into account the semantic and constructive significance of the initial, central and final episodes, demonstrates the increased semantic meaning of infernal motives in the artistic world of the story and in this respect fully corresponds to the aesthetics of Gothic prose.

*Key words***: plot, system of episodes, principles of alternation and opposition, infernal motives, isolation, partnership, demonic presence, divine patronage.**

М.А. Бурцева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: donnarosa36912@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ СЮЖЕТОСЛОЖЕНИЯ РАССКАЗА Р.Л. СТИВЕНСОНА «ОКАЯННАЯ ДЖЕНЕТ»

В статье рассматриваются сюжетообразующие принципы рассказа шотландского писателя Р.Л. Стивенсона «Окаянная Дженет». Система эпизодов организована по принципу чередования и контрастной оппозиции, при которой в нечетных эпизодах – характеристика пастора Соулиса, включающая описание его внешнего облика и образа жизни, первичное появление в рассказе колдуньи Дженет Макклоур, которую он намеревается принять в свой дом в качестве прислуги, шествие ведьмы по деревенской улице, встреча с черным человеком на старом кладбище, мучительные раздумья священника после этой встречи, самоубийство и нечестивое воскрешение Дженет, бегство дьявола из прихода Болвири – происходит обособление героя на фоне общей картины мира, а ведущим мотивом служит мотив дьявольского присутствия. В четных эпизодах происходит установление новых и восстановление утраченных связей главного героя с другими персонажами: с жителями прихода Болвири и старой колдуньей Дженет; ключевым мотивом в них выступает мотив божественного покровительства, возникающий в рассуждениях прихожан о Боге, призывах священника и Дженет о божественной защите и милости, в ночных сценах в пасторском доме, разговоре мистера Соулиса со служанкой, сцене изгнания дьявола из тела мертвой ведьмы, когда на глазах пастора совершается божественное возмездие. Текстуальное доминирование в количественном отношении эпизодов, отмеченных демонической активностью, с учетом смысловой и конструктивной значимости начального, центрального и финального эпизодов демонстрирует повышенную семантическую значимость инфернальных мотивов в художественном мире рассказа и в этом отношении полностью соответствует эстетике готической прозы.

Ключевые слова: **сюжет, система эпизодов, принципы чередования и оппозиции, инфернальные мотивы, обособление, партнерство, демоническое присутствие, божественное покровительство.**

В литературном наследии шотландского писателя и поэта, крупнейшего представителя английского неоромантизма Роберта Льюиса Стивенсона (1850 – 1894) выделяется ряд рассказов и повестей, таких как «Маркхейм», «Олалла» и «Странная история доктор Джекила и мистера Хайда», которые автор относил к категории «рассказов ужасов» («horror story») [1, с. 48]. К их числу принадлежит и рассказ «Окаянная Дженет» («Thrawn Janet», 1881), входящий в авторский сборник «Веселые молодцы и другие истории» (1887). Стивенсону этот рассказ был дорог его народными шотландскими мотивами, «развивая которые, ему удалось убедительно передать случай драматического душевного состояния и его загадочность» [2, с. 34]. В основе сюжета произведения лежит трагический случай из жизни преподобного отца Мердока Соулиса, много лет служившего пастором в приходе Болвири в Шотландии. Однажды, будучи еще молодым священником, он спас от расправы старуху Дженет Макклоур, которую жители селения подозревали в связи с дьяволом и занятиях колдовством. Но последовавшие за этим зловещие события: встреча с черным человеком, самоубийство и таинственное воскрешение Дженет, заставили его глубоко раскаяться в своей доброте.

Теоретики литературы рассматривают сюжетосложение как авторское, художественно-целесообразное изложение фабулы произведения – текстуальное ее расчленение на фрагменты, «отличающиеся друг от друга «местом, временем действия и составом участников» [3, с. 54], и смыслопорождающее, эстетически завершающее связывание этих фрагментов [4, с. 41]. «Выделение событий – дискретных единиц сюжета – и наделение их определенным смыслом, с одной стороны, а также определенной временной, причинно-следственной или какой-либо иной упорядоченностью, с другой, составляет сущность сюжета» [5, с. 252].

Повествовательный эпизод создается трояким образом: разрывом во времени, переносом в пространстве, сменой круга действующих лиц (появлением или исчезновением персонажа) [6, с. 21]. Предпочтение автором определенной конфигурации тем или иным образом разграниченных эпизодов неизбежно заключает в себе определенный смысл [7, с. 29].

Система сюжетосложения рассказа Р.Л. Стивенсона «Окаянная Дженет» включает 13 эпизодов, количество которых в известном смысле усиливает мистическую тональность повествования и организована по принципу чередования: ведущим фактором художественного впечатления в нечетных эпизодах выступает ситуация обособления, в большинстве случаев представленная уединением главного героя, а также мотив демонического присутствия. В качестве основного сюжетообразующего элемента в четных эпизодах рассматривается установление главным героем разнокачественных межсубъектных связей с другими персонажами, а также мотив божественного покровительства. Еще одним ключевым принципом организации системы эпизодов рассказа «Окаянная Дженет», таким образом, выступает принцип контрастной оппозиции.

Первичное обособление главного героя в эпизоде 1 происходит в пределах развернутой характеристики, включающей его имя (Soulis как производное от англ. Soul – «душа») и описание внешнего облика: «*Суровый старик с холодным и жестким лицом...*» *(Перевод Н.Л. Дарузес)* [8, с. 897], при котором обращает на себя внимание подчеркнутое несоответствие природных черт лица пастора Соулиса выражению его глаз: «*Вопреки железному спокойствию в чертах лица взгляд у него был дикий...*» [8, с. 897]. Прием контрастного противопоставления, использованный в портретном описании персонажа, призван не только подчеркнуть усложненность личности главного героя, но также может быть расценен как неявное авторское указание на центральный художественный конфликт произведения.

Ситуация обособления в рамках эпизода 1 реализуется также при описании образа жизни главного героя: «...о*н жил совсем один, без родных и без прислуги, в уединенном пасторском домике*» [8, с. 897]. При этом самодостаточное текстуальное обозначение затворничества пастора Соулиса дополняется различными описательными деталями: «*without relative or servant», «any human company», «lonely manse*» [9], усиливающими сюжетную обособленность персонажа. Одновременно в повествовании упоминается о суеверном страхе, окружающем дом пастора и придающим его уединенному жизненному пространству дополнительные негативные коннотации. Указание на противоречие между личностью главного героя и отношением к нему окружающих содержится также в глубокомысленном замечании рассказчика: «*Такая атмосфера страха, окружавшая слугу Божьего <…> обычно вызывала удивление...*» [8, с. 898], а также является средством его характеристики в качестве необычного представителя духовного сословия. Наконец, исключительный статус героя со стороны рассказчика подчеркивается упоминанием об ореоле таинственности, окружавшем фигуру пастора Соулиса и обстоятельства его жизни в период, когда он впервые приступил к исполнению своих обязанностей в приходе Болвири. Отнесенность в прошлое позволяет отделить череду основных событий повествования от ситуации рассказывания, что, в свою очередь, выступает еще одним, собственно художественным фактором его обособления.

В эпизоде 3 обособление главного героя парадоксальным образом происходит в пределах сюжетной ситуации, предполагающей установление им новых межсубъектных связей, а именно поиска прислуги для ведения хозяйства в пасторском доме. Намерение достопочтенного священника взять в свой дом старуху Дженет Макклоур воспринимается жителями деревни как крайне неудачное и неподобающее, поскольку «...*Дженет была у почтенных людей нашего прихода на дурном счету*» [8, с. 899], поэтому попытки сельчан уговорить его отказаться от отношений подобного рода при отсутствии предложений других кандидатур на место пасторской служанки могут быть расценены в качестве действий второстепенных персонажей, направленных на сохранение его уединенного статуса.

Ситуация обособления в эпизоде 5 также обусловлена поведением других действующих лиц и не связана напрямую с ролевой линией главного героя. В напряженной сцене появления Дженет на центральной улице упоминается о бессонной ночи и молитвах сельчан, а также об охватившем их наутро ужасе, заставившем их запереться в своих домах. Выражение рассказчика «*keekit frae their doors» («наглухо заперли свои двери*») [9] подспудно образует замкнутое, относительное безопасное пространство жилищ деревенских жителей, за пределами которого разворачиваются события сверхъестественного порядка. В качестве обособления особого рода следует рассматривать и портретное описание колдуньи, утратившей человеческий облик: «...*шея у нее была свернута <…> и на лице усмешка, словно у трупа, еще не снятого с виселицы*» [8, с. 901] и наводящей ужас на деревенских жителей своим видом и поведением.

В знаменательном эпизоде 7 встречи главного героя с «черным человеком» ситуация обособления формируется в сцене неудачной попытки пастора завязать беседу с пришлым незнакомцем, когда в ответ на вежливый вопрос о цели его прибытия «*черный человек ничего ему не ответил, а вскочил на ноги и, хромая, отбежал к дальней стене кладбища...*» [8, с. 902]. Готовность к установлению контакта со стороны отца Соулиса подчеркивается этикетным обращением «*му friend» («друг мой*») [9], однако явное нежелание демонического пришельца вступать в разговоры со священником и его поспешное бегство в художественном плане может быть расценено как разрушение потенциала взаимодействия и одновременное усиление ситуации отчуждения.

Эпизод 9 открывается описанием душевного состояния пастора Соулиса после встречи с черным человеком, в частности, упоминается о тревоге, заставившей его уединиться у себя в кабинете и предаться раздумьям. Во второй части эпизода обстановка ситуации обособления меняется в связи с переключением его внимания на старую служанку. Медитативное размышление о судьбе *«несчастной, свихнувшейся Дженет»* [8, с. 904] и ее неизбывном одиночестве в определенном смысле выступает отражением его собственной жизненной ситуации и позволяет рассматривать этих персонажей в контексте единой картины мира.

Обособление происходит в двух разнонаправленных сценах эпизода 11, в котором пастор обнаруживает тело повесившейся в своей комнате Дженет: «*Господи, помилуй нас! – подумал мистер Соулис. – Бедная Дженет умерла*» [8, с. 905]. Короткая экспрессивная реплика персонажа демонстрирует, с одной стороны, живую сопричастность судьбе старой женщины (при этом отнюдь не случайно непроизвольное объединение в его словах: «*forgive us all*» [9] своей и чужой участи с позиции высшей силы), с другой, неявное восстановление изначальной ситуации одиночества отца Соулиса, вновь возникающей в связи со смертью Дженет Макклоур. Во второй сцене эпизода, когда из комнаты мертвой служанки доносятся странный шум и зловещий смех, а испуганный священник спешит покинуть свой дом, он оказывается один посреди ночного мрака, беззащитный перед властью неведомых темных сил. Обособление главного героя достигает в этом эпизоде своего наивысшего напряжения, предваряя его дальнейшее эффективное поведение в рамках сюжетного действия.

В эпизоде 13 ситуация обособления представлена описанием бегства черного человека, посрамленного силой духа божьего служителя. Немаловажным при этом является упоминание о том, что «*с тех пор дьявол больше не появлялся у нас в приходе Болвири*» [8, с. 907], выступающее констатацией победного исхода противостояния священника и врага рода человеческого в одном шотландском селении. Однако последняя сцена финального эпизода, в которой коротко излагается дальнейшая судьба пастора Соулиса: «...*с того самого часа он сделался таким, каким вы сейчас его знаете*» [8, с. 906], в смысловом и конструктивном планах смыкается с первым эпизодом и может расцениваться как непрямой авторский ответ на трагический вопрос о вечной природе зла.

Еще одним ярко выраженным художественным фактором, определяющим содержание нечетных эпизодов рассказа, выступает мотив демонического присутствия. В этом отношении весьма примечательна цитата в эпизоде 1 из Первого послания апостола Петра: «*Диавол, аки лев рыкающий...*» [8, с. 897], выбранная автором для передачи проповеднической манеры пастора Соулиса и в определенном смысле выступающая средством его характеристики. Упоминающийся при этом эффект, производимый на паству видом и голосом главного героя, более походит на противоестественный ужас, чем на благоговейный трепет.

В эпизоде 3 речь идет о подозрениях жителей селения относительно нечестивых деяний Дженет Макклоур и ее связи с дьяволом. При этом реакция отца Соулиса на досужие сплетни представляется вполне однозначной: «...*это, на его взгляд, одно суеверие...*», а его утверждение о том, что «*дьявол с тех пор укрощен*» [8, с. 899] в семантическом плане предваряет будущее противостояние с прародителем зла и победу над ним.

В эпизоде 5, описывающем роковые изменения в облике и поведении Дженет, упоминается об утрате ею способности говорить «*как подобает христианке*» [8, с. 901], что в глазах жителей селения выступает неопровержимым доказательством отступничества героини от христианской веры и сговора с дьяволом. В еще большей степени мотив дьявольского присутствия проявляется в словах рассказчика о том, что Дженет не могла произнести вслух «имени Божьего» как

свидетельство утраты божественного покровительства и утверждения власти сатаны над душой старой служанки. Также примечательно упоминание, что жители селения с тех пор никогда не называли ее по имени, а использовали специфическое выражение «that Thing» («эта тварь») [9], которое является традиционным в христианской культуре иносказательным обозначением демонического существа.

Нечетные эпизоды 7 и 9 отмечены непосредственным присутствием в них дьявола, персонифицированного в образе черного человека. Первая встреча с ним происходит в сцене прогулки пастора Соулиса по старому кладбищу, где он замечает незнакомого, *«черного, как ад»* [8, с. 902] человека, сидящего на одной из могил. Описание его внешнего вида сопровождается примечанием автора, всегда увлекавшегося шотландской стариной [10, с. 284], о распространенном поверье, *«будто дьявол показывается в облике черного человека»* [8, с. 902]. Сцена встречи с дьяволом получает продолжение в эпизоде 9, в котором описываются мучительные ночные раздумья главного героя о встрече со зловещим незнакомцем, который «*все не выходил у него из головы...*» [8, с. 903]. Косвенным подтверждением губительной власти сатаны становятся безуспешные попытки священника найти успокоение в молитве.

Различные проявления демонической активности, обозначенные рассказчиком как «*prodigies of darkness» («дьявольские козни»)* [9], прослеживаются в эпизоде 11. К ситуациям подобного рода следует отнести, прежде всего, необъяснимые обстоятельства смерти старой служанки: «*...Дженет висела на одном гвоздике, на одной тоненькой шерстинке*» [8, с. 906], а также звук шагов и зловещий смех, доносящиеся из комнаты Дженет после установления пастором Соулисом факта ее смерти. Наконец, событием сверхъестественного порядка является нечестивое воскрешение ведьмы: «*...мертвая Дженет перегнулась через перила и смотрит вниз*» [8, с. 906].

В последний раз мотив присутствия дьявола возникает в финальном эпизоде 13 в связи с описанием бегства черного человека из селения Болвири. В разное время зловещего незнакомца видят местные жители: «*...когда пробило шесть часов, Джон Кристи видел черного человека около Макл-Керна...*» [8, с. 907]. Указание точного времени и места в целом нетипично для готических произведений с присущей им атмосферой таинственности, однако в данном случае отступление от жанрового канона образует «функционально значимое, смыслоуказующее нарушение» [4, с. 46].

В четных эпизодах рассказа возникает противоположная обособлению ситуация партнерства, образующая существенно значимый для сюжетной организации повествования принцип констрастной оппозиции. Прежде всего, межсубъектное партнерство формируется в эпизоде 2, описывающем прибытие молодого священника к месту своей службы. Эпизод включает ситуации установления партнерства между новым пастором и жителями селения, при этом особенно подчеркивается доверительный характер его отношений с представителями разных поколений. Так, молодые прихожане «*очень увлекались его ученостью и умением говорить*» [8, с. 898], а люди более старшего возраста, проявляя отеческую заботу, «*молились за этого молодого человека*» [8, с. 898].

Более значимое в смысловом отношении партнерство возникает в эпизоде 4, в сцене избиения ведьмы деревенскими женщинами. Первоначально пастор Соулис выступает в этой ситуации в качестве благородного спасителя несчастной гонимой жертвы. Однако в последующей, спровоцированной им сцене отречения от дьявола, их партнерство приобретает совершенно иной, искаженный смысл: «*...когда пастор ее спрашивал, она так ухмыльнулась...*» [8, с. 900], определяющий, в свою очередь, характер их дальнейшего взаимодействия в рамках сюжетного действия. Об установлении партнерских отношений косвенно свидетельствует фраза рассказчика: «*Он подал Дженет руку...*» [8, с. 900], представляющая собой ослабленный вариант акта соглашения, скрепленного рукопожатием, а на истинную природу их будущих отношений недвусмысленно указывает поведение Дженет, которая визжала и хохотала «*так, что совестно было слушать*» [8, с. 900].

В эпизоде 6 ситуация партнерства формируется двояко: с одной стороны, упоминается о полном восстановлении пошатнувшейся после непристойной сцены избиения доброй славы пастора Соулиса. Однако с другой стороны, его решение нанять в качестве домашней прислуги деревенскую ведьму вызывает тревожное недоумение среди местных жителей: «*...и все у нас в Болвири удивлялись, как это ей доверили пасторский дом*» [8, с. 901].

События эпизода 8 выступают особенно наглядной демонстрацией характера сюжетного партнерства между священником и его новой служанкой. Так, именно к Дженет пастор обращается с вопросом о встреченном им черном человеке. И хотя она дает отрицательный ответ, общая интонация их короткой беседы позволяет предположить некоторую близость в отношениях этих персонажей: «*Дженет дала ему глоточек бренди, которое у нее всегда водилось*» [8, с. 903]. Однако в рассуждениях пастора о разговоре с черным человеком прослеживается определенное противоречие, заключающееся в том, что этого разговора не могло быть, поскольку незнакомец поспешил скрыться сразу после обращения к нему священника и не ответил на его вопрос, а фраза «*I have spoken with the Accuser of the Brethren»* («*Я говорил с врагом рода человеческого*») [9] не соответствует действительности, как не может быть истинным и партнерство священника с приспешницей дьявола.

Еще одной ситуацией установления ложного партнерства может выступать эпизод 10, описывающий ночные переживания пастора Соулиса. Выше уже упоминалось о настойчивом проникновении черного человека в мысли молодого священника, но здесь он также впервые задумывается о возможной связи Дженет с таинственным незнакомцем и о природе этой связи: «*...между этими двумя что-то есть общее, и что либо один из них, либо они оба нечистые духи*» [8, с. 905].

Наконец, в эпизоде 12 воскрешения старой служанки, повесившейся в верхней комнате дома пастора, ситуация представлена в форме восстановления утраченного партнерства: «*...перед ним стоял труп Окаянной Дженет, в ее всегдашнем домотканом платье, в черном платке, все с той же ухмылкой на лице*...» [8, с. 906]. Портретное описание зловещего призрака, включающее перечисление элементов его внешнего облика в подчеркнутой соотнесенности с прежним человеческим образом, многократно усиливает вновь возникшее сюжетное взаимодействие персонажей. В сцене в саду призрак Дженет предпринимает попытку приблизиться к пастору и заговорить с ним, хотя «*слов у нее не нашлось*» [8, с. 907]. Понимание пастором Соулисом неизбежности столкновения, в рамках которого он решает, что «*этому должно положить конец*» [8, с. 907], обретает смысл и в пределах конкретной сюжетной ситуации, и на уровне ролевого межличностного разграничения персонажей.

Наконец, в четных эпизодах рассказа функционирует мотив божественного покровительства, противоположный мотиву дьявольского присутствия в нечетных эпизодах. Таким образом, сохраняет свое значение установившийся в повествовании порядок сюжетной организации эпизодов, а также конструктивный и смысловой принцип оппозиции.

Мотив божественного покровительства в эпизоде 2 сначала несколько нивелируется рассуждениями некоторых жителей прихода Болвири о богоотступничестве современных представителей ученого сообщества, однако затем восстанавливается в форме наставления молодому поколению, которым, по их словам, «*лучше бы сидеть в торфяной яме <…> с Библией под мышкой и с молитвой в сердце*» [8, с. 898]. Такое противопоставление в рамках единого речевого высказывания нисколько не нарушает, а, напротив, подчеркивает установившуюся в повествовании закономерность чередования. Аналогичное в конструктивном и смысловом отношении описание личного имущества пастора Соулиса, состоявшего, в основном, из «божественных» книг, затем сменяется глубокомысленным замечанием рассказчика, характеризующим жизненные взгляды деревенских жителей: «*Слово Божие можно завязать в один маленький уголок платка*» [8, с. 899].

Подобным неоднозначным образом мотив божественного провидения реализуется и в эпизоде 4, в котором разворачивается преследование ведьмы. Как отмечалось выше, главный герой выступает здесь во вполне закономерной роли спасителя, однако с позиции рассказчика эта роль раскрывается в совершенно ином ключе: «*...должно быть, за грехи Бог его наказал*» [8, с. 900]. Реплики персонажей в рамках данного эпизода изобилуют обращениями к высшей божественной силе как со стороны пастора Соулиса: «*Заклинаю вас именем Господа, отпустите ее!*» [8, с. 900], так и со стороны Дженет Макклоур. При этом в словах деревенской колдуньи содержится определенная двусмысленность, поскольку выражение «*as the Lord made me» («как Господь меня создал»)* [9] позволяет предположить известную ложность ее заявления в свете последующих нечестивых деяний ведьмы. Возможно также, что у пастора Соулиса все же возникают некоторые основания для подозрения Дженет в неискренности, об этом косвенно свидетельствуют его слова: «*...будем молить Бога, чтоб Он помиловал нас*» [8, с. 900].

В более завуалированной форме значение веры в Бога в жизни главного героя представлено в эпизоде 6. Так, в частности, в повествовании упоминается о свече, горящей в его доме далеко за полночь, как символе божественного света. Одобрительный тон замечаний жителей селения относительно ночных бдений пастора свидетельствует о восприятии его в качестве лица просветленного, осененного божественной благодатью. Еще одно скрытое упоминание о Боге содержится в малоприметной фразе рассказчика о страданиях священника: «*... он не мог ни спать, ни есть – так он говорил церковному совету...*» [8, с. 902]. Обращение к совету как представительству Бога на земле указывает на место персонажа в системе церковной иерархии, а также выступает прозрачной метафорой высшей божественной власти.

В эпизоде 8, в сцене разговора пастора со своей служанкой, противоречивое упоминание о Боге содержится в репликах последней: «*Упаси боже! <…> Сколько не ищи, а у нас в Болвири не сыщешь черного человека*» [8, с. 903]. Лжесвидетельство Дженет о якобы не встреченном ею таинственном незнакомце становится тем более очевидным, поскольку она сопровождает его экспрессивным восклицанием «*Save us a'!» («Спаси и сохрани!»*) [9], придающим ему кощунственное звучание.

Косвенное упоминание о божественном присутствии содержится в эпизоде 10, в сцене ночных размышлений пастора, в которые то и дело вмешиваются посторонние звуки, нарушающие его тревожное уединение: «*то он слышал бой церковных часов, то вой собаки на болоте, словно перед чьей-то смертью...*» [8, с. 904]. Чередование ночных звуков, наполненных противоположным семантическим значением, призвано не только передать противоречия в настоящем

душевном состоянии священника, но и подготавливает почву для предстоящего поединка с силами зла.

Наконец, в эпизоде 12 сила божественной власти открывается главному герою во всей полноте. Эпизод начинается со сцены молитвы пастора Соулиса, когда он набирается решимости для последнего открытого столкновения с призраком ведьмы Дженет: «*Заклинаю тебя властью Бога, уходи, если ты мертва, в могилу, если ты проклята Богом, – в ад!*» [8, с. 907]. Последняя сцена эпизода становится символическим ответом на его молитву: «*И в эту самую минуту Божья десница поразила с небес нечестивый призрак*» [8, с. 907] и знаменует победу скромного деревенского священника, вооруженного лишь верой в Бога, над врагом рода человеческого. В случае если бы этот эпизод являлся последним, финальным эпизодом рассказа, художественное задание произведения решалось бы в традиционном ключе и представляло собой апофеоз человеческого духа, однако в данном случае этого не происходит. Как говорилось выше, хотя сцена победы героя над чудовищем и находит подтверждение в эпизоде 13, описание дальнейшей судьбы пастора Соулиса иллюстрирует иной итог не только сюжетного, но и смыслового развития повествования.

Среди эпизодов, образующих систему сюжетосложения рассказа, центральное место занимает знаменательный эпизод 7, описывающий обстоятельства роковой встречи священника с черным человеком. Губительный характер этой встречи, хотя и не подтвержденный непосредственным контактом или разговором персонажей, тем не менее содержит ряд художественных деталей, позволяющих достаточно определенно судить о ее зловещих последствиях. Так, местом действия в эпизоде выступает подножие «Black Hill» («Черной горы»), где располагается старое деревенское *«kirkyaird o' Ba'weary» ("кладбище прихода Болвири")* [9]. Примечательно, что упоминание о кладбище, достаточно зловещее само по себе, сопровождается дополнительной информацией о том, что оно было основано «*еще до того, как свет Господень озарил наше королевство*» [8, с. 902]. Затем в повествовании возникает небольшая сцена наблюдения героя за необычным поведением кладбищенских птиц. Образы черных воронов как традиционных мрачных спутников смерти придают сцене особую мифологическую глубину, которая лишь усугубляется в следующей сцене появления таинственного незнакомца: «*...в этом черном человеке было что-то такое, от чего и пастора бросило в дрожь*» [8, с. 902]. Значение центрального эпизода рассказа в свете происходящих в нем сюжетных событий и использованных художественных приемов, состоит в представлении в нем жизненной трагедии пастора Соулиса, трагедии праведного человека, волею судьбы столкнувшегося с легионами тьмы.

Таким образом, система эпизодов рассказа Р.Л. Стивенсона «Окаянная Дженет» организована по принципу чередования и контрастной оппозиции, при которой в нечетных эпизодах (характеристика пастора Соулиса, включающая описание его внешнего облика и образа жизни, первичное появление в рассказе колдуньи Дженет Макклоур, которую он намеревается принять в свой дом в качестве прислуги, шествие ведьмы по деревенской улице, встреча с черным человеком на старом кладбище, мучительные раздумья священника после этой встречи, самоубийство и нечестивое воскрешение Дженет, бегство дьявола из прихода Болвири) происходит обособление героя на фоне общей картины мира, а ведущим мотивом выступает мотив дьявольского присутствия. В четных эпизодах происходит установление новых и восстановление утраченных связей главного героя с другими персонажами: с жителями прихода Болвири и старой колдуньей Дженет. Ключевым мотивом в них выступает мотив божественного покровительства, возникающий в рассуждениях прихожан о Боге, в призывах священника и Дженет о божественной защите и милости, в ночных сценах в пасторском доме, в разговоре мистера Соулиса со служанкой, в сцене изгнания дьявола из тела мертвой ведьмы, когда на глазах пастора совершается божественное возмездие. Текстуальное доминирование в количественном отношении эпизодов, отмеченных демонической активностью (7 против 6), с учетом смысловой и конструктивной значимости начального, центрального и финального эпизодов, демонстрирует повышенную семантическую значимость инфернальных мотивов в художественном мире рассказа и в этом отношении полностью соответствует эстетике готической прозы.

Библиографический список

1. Бурцев А.А. *Английский рассказ, конец XIX – начало XX века: Проблемы типологии и поэтики*. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1991.
2. Урнов М.В. Роберт Луис Стивенсон. *Собрание сочинений:* в 5 т. Москва: «Правда», 1981; Т. I. 3 – 52.
3. Поспелов Г.Н. *Проблемы литературного стиля*. Москва: Издательство Московского университета, 1970.
4. Тюпа В.И. *Анализ художественного текста*: учебное пособие для студентов филологического факультета высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
5. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
6. Тюпа В.И. *Введение в сравнительную нарратологию*: научно-учебное пособие для самостоятельной исследовательской работы. Москва: Intrada, 2016.
7. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. *Теория литературы*: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений: в 2 т. Москва: Издательский центр «Академия», 2010; Т. 1. *Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика*.
8. Стивенсон Р.Л. *Окаянная Дженет. Большое собрание мистических историй в одном томе*. Москва: Эксмо, 2015: 897 – 907.
9. Stevenson R.L. *Thrawn Janet*. Available at: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/340504/mod_resource/content/2/Strange_Tales.pdf
10. Кашкин И.А. *Для читателя-современника*. Москва: «Советский писатель», 1968.

References

1. Burcev A.A. *Anglijskij rasskaz, konec XIX – nachalo XX veka: Problemy tipologii i po`etiki*. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo universiteta, 1991.
2. Urnov M.V. Robert Luis Stivenson. *Sobranie sochinenij:* v 5 t. Moskva: «Pravda», 1981; T. I. 3 – 52.
3. Pospelov G.N. *Problemy literaturnogo stilya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1970.
4. Tyupa V.I. *Analiz hudozhestvennogo teksta*: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskogo fakul'teta vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
5. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014.
6. Tyupa V.I. *Vvedenie v sravnitel'nuyu narratologiyu*: nauchno-uchebnoe posobie dlya samostoyatel'noj issledovatel'skoj raboty. Moskva: Intrada, 2016.
7. Tamarchenko N.D., Tyupa V.I., Brojtman S.N. *Teoriya literatury*: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih fakul'tetov vysshih uchebnyh zavedenij: v 2 t. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010; T. 1. *Teoriya hudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya po`etika*.
8. Stivenson R.L. *Okayannaya Dzhenet. Bol'shoe sobranie misticheskih istorij v odnom tome*. Moskva: `Eksmo, 2015: 897 – 907.
9. Stevenson R.L. *Thrawn Janet*. Available at: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/340504/mod_resource/content/2/Strange_Tales.pdf
10. Kashkin I.A. *Dlya chitatelya-sovremennika*. Moskva: «Sovetskij pisatel'», 1968.

Статья поступила в редакцию 15.10.20

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-436-438

***Vladimirova S.V.**, Cand. of Sciences, (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vsv6725@mail.ru*
***Filimonova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: nota1606@mail.ru*
***Makeeva M.A.**, MA student, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: mashamakeeva98@gmail.com*

EQUIVALENCE AND METHODS OF MEANING TRANSFER OF SOMATICISMS WITH THE COMPONENT "HEAD" FROM ENGLISH TO RUSSIAN. The article discusses ways to transfer somaticisms with the component "head" from English to Russian. These units are common, able to form phraseological units, they possess high inter-linguistic equivalence, reflect practical experience and national-cultural perception of the people. The study material presents 100 somaticisms with the component "head" in English and 120 somaticisms in Russian. The authors identify the correspondences of these units in translation and classify them according to the value to full, partial and zero equivalents. The article summarizes the results of the study: there are established 13% full, 65% partial, 22% zero somaticisms equivalents. Full equivalents are transferred by calcing and selecting a phraseological analogue; partial equivalents – by lexical translation, zero equivalents – by descriptive translation and by equivalent selection in translation language.

Key words: **somaticisms, full, partial, zero equivalents, transfer methods.**

***С.В. Владимирова**, канд. пед. наук доц., ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: vsv6725@mail.ru*
***Н.В. Филимонова**, канд. филол. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: nota1606@mail.ru*
***М.А. Макеева**, магистр, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», E-mail: mashamakeeva98@gmail.com*

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЯ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «HEAD» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются соматические фразеологические единицы с компонентом «head»/«голова» в английском и русском языках. Они часто употребляются в речи, образуют устойчивые словосочетания, обладают высокой межъязыковой эквивалентностью, отражают практический опыт и национально-культурное восприятие народа. Авторы устанавливают соответствия фразеологических единиц при переводе; классифицируют их по степени эквивалентности передачи значения на полные, частичные, нулевые; анализируют способы передачи. В заключение статьи подводятся результаты исследования: выявлено 13% случаев передачи СФЕ полными, 65% – частичными, 22% – нулевыми эквивалентами. Полные эквиваленты передаются на русский язык калькированием, методом подбора фразеологического аналога; частичные – лексическим переводом; нулевые – описательным, реже антонимическим переводом, подбором эквивалента в языке перевода.

Ключевые слова: **соматическая фразеологическая единица, полные, частичные, нулевые эквиваленты, способы передачи.**

Являясь средством общения, язык отражает обычные житейские представления людей о том или ином объекте жизнедеятельности. Они осознают, познают окружающую реальность, воспринимая ее органами чувств, выполняющими определенные сенсорные функции, в первую очередь с помощью тела, доступного для наблюдения с первых дней жизни. Особый интерес представляют фразеологические единицы (далее ФЕ), в структуре которых употребляются названия частей тела человека. Они отражают практический опыт, социально-профессиональную деятельность определенного народа, говорящего на данном языке, связаны с его культурно-историческими традициями [1]. Эти ФЕ не создаются в процессе речи, а извлекаются из памяти в готовом виде. Они устойчивы, лексически неделимы, значения мотивированы значениями входящих в их состав слов или возникают на основе образного переосмысления.

Исследование этимологии и компонентного состава данных ФЕ; выявление межъязыковых соответствий для эквивалентной передачи значения при переводе; создание фразеологического образа, не нарушающего национально-культурное восприятие и обеспечивающего толерантную межкультурную коммуникацию, представляется актуальным в современной лингвистической науке. А их сопоставление позволит определить общие черты и качества, присущие человеку независимо от его языковой принадлежности, установить особенности, характерные для разных культур, сложившиеся в процессе развития языка и общества.

В научной литературе сопоставление соматических фразеологических единиц (далее СФЕ), их компонентный состав, структурно-грамматическая организация описаны в работах А.В Кунина, В.М. Мокиенко, В.Н. Телия, А. Блюма, А.К. Бириха, Ю.Н. Куличенко, Е.М. Королевской, В. Мидера, Л.И. Степанова и др. Исследованию СФЕ с компонентом «head»/«голова» посвящены труды Н.М. Шанского, Г.Е. Крейдлина Е.А. Беличенко, Д.В. Богдашова, Е.Э. Науменко, А.А. Фокина, Р. Хендрикона и др. Однако при изучении двух принадлежащих к разным группам языков фразеологических единиц в недостаточной степени освещен вопрос о степени эквивалентности при передаче значения данных единиц с английского языка на русский, что определяет новизну.

Цель проведенного исследования заключалась в установлении степени эквивалентности фразеологического образа СФЕ с компонентом «head»/«голова» в английском и русском языках путем сопоставления их значения и структуры в процессе перевода.

Фактическим материалом стали 100 СФЕ с компонентом «head» в английском и 120 СФЕ с компонентом «голова» в русском языках. Фразеологические единицы получены в ходе сплошной выборки в одноязычных и двуязычных английских и русских фразеологических корпусах: Национальный корпус русского языка, Фразеологический словарь русского языка, Biblehub, idioms. thefreedictionary.com.

Активное исследование и применение данной лексической группы относится к началу XX века, поскольку «... овладев инструментом формирования познания и способностью оперировать им, человек начал облекать в слова и выражения те понятия, которые были наиболее близки ему» [2]. Данное явление закономерно, так как вся воспринимаемая информация указывает на предметы окружающего мира. При помощи языка отображаются не только реальные жизненные процессы, эмоции и чувства, но и сам человек является его звеном [3].

Соматизм (от греческого «soma» – тело) – это обозначающий часть тела компонент ФЕ, часто используется в метафорах, поговорках, сравнениях в соответствии с традиционной ролью, например: нос – орган обоняния, но также ощущения опасности; сердце – показатель любви, мужества. Понятие введено Ф.О. Вакком в ходе изучения ФЕ эстонского языка. Он установил, что названия человеческого тела в данных единицах чаще всего встречаются с древних времен. Они обозначают явления, относящиеся к сфере телесности: положение или движения глаз, бровей, рта и т.д. В настоящее время лексическая группа универсальна в любом языке и выступает объектом исследований отечественных и зарубежных ученых.

Компонент «head» в составе СФЕ употребляется не только в значении части человеческого тела, в широком смысле он ассоциируется с такими понятиями, как «ум», «интеллект», указывает на определенные качества и свойства, употребляется в прямом и переносном значении. Соматические фразеологические единицы имеют положительную и отрицательную коннотацию, указывают на наличие или отсутствие мыслительных способностей, акцентируют внимание на чертах характера и внешности, например: *have one's head screwed on right/ straight* – «быть рассудительным/принимать верные решения»; *to make head or tail* – «понять, что к чему, осознать, разобраться»; *hash-head* – «непутёвый человек»; *bull-headed* – «упрямый»; *o bury one's head in the sand* – «закрывать на что-либо глаза»; *chuckle-head* – «неуклюжий».

Соматические ФЕ широко представлены в речи, образуют устойчивые словосочетания во фразеологии английского и русского языков, обладают высокой межъязыковой эквивалентностью. В целом фразеологический образ связан с основным значением компонента – соматизма, в то же время может быть обусловлен заимствованиями, переносом соматических лексем, а также общностью экстралингвистических факторов. Сходство обусловливается одинаковыми функциями, общим ассоциативно-образным мышлением у носителей разных языков. Различия определяются принадлежностью к разным культурам.

Для эквивалентной передачи значения СФЕ оптимальное переводческое решение состоит в поиске подходящей фразеологической единицы в переводящем языке. Они могут совпадать по значению и грамматической форме, но отличаться на идиоматическом, коннотативном или семантическом уровне. Если соответствия отсутствуют, значение передается путем поиска аналогичной единицы со сходным значением, но имеющей различную словесно-образную основу. В остальных случаях прибегают к калькированию, которое сохраняет идиоматичность фразы, однако ее значение может быть непонятно человеку, не владеющему иностранным языком.

Отмечая важность соответствий между единицами исходного и переводящего языков, С.И. Влахов и С.П. Флорин предлагают следующие способы передачи ФЕ:

– имеющие точное соответствие переводятся эквивалентом;

– имеющие некие отступления переводятся аналогом;

– не имеющие точного соответствия или аналога переводятся другими нефразеологическими средствами [3].

Выбор способа передачи зависит от метафоричности, лексико-синтаксической структуры, структурно-компонентных особенностей, синтаксической функции и этимологии фразеологических единиц.

По степени эквивалентности передачи значения ФЕ (В.Н Комиссаров, Л.Ф Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова) выделяют [4]:

– полные эквиваленты (моноэквиваленты), которые совпадают по значению, лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре. Они представлены мифами, библейскими преданиями, историческими фактами, пословицами и сравнениями, например: *the apple of discord – «яблоко раздора», cut the Gordian knot – «разрубить Гордиев узел», as old as the hills – «старо как мир», They are hand and glove – «два сапога – пара»;*

– частичные эквиваленты (аналог), имеющие одинаковое значение, стилистическую направленность, одинаковую или различную коннотацию, содержащие грамматические и лексические расхождения, например: *kill the goose that lays the golden eggs* – «*убить курицу, несущую золотые яйца*», *fish in troubled waters* – «*ловить рыбу в мутной воде*»;

– нулевые эквиваленты, которые не имеют ФЕ со сходным значением в языке перевода, например: *head over heels* – «*вверх тормашками*», *dead head* – «*заяц, безбилетный пассажир*».

В первом типе соответствий исходный фразеологизм совпадает с оригиналом в прямом и переносном значении; во втором – все компоненты семантики в переводящем языке сохраняются, но переносный смысл передаётся с помощью другого образа, в третьем типе соответствий используется калькирование иноязычной единицы или значение передаётся с помощью описательного перевода.

Таким образом, с точки зрения перевода фразеологизмы можно разделить условно на две группы: фразеологические единицы, которые имеют эквиваленты в языке перевода, и безэквивалентные ФЕ.

За основу установления степени эквивалентности при переводе СФЕ компонентом «head» в исследовании взята классификация А.В. Кунина [5], включающая: 1) полные эквиваленты, совпадающие по семантической и структурно-синтаксической формам; 2) частичные, совпадающие либо по семантической, либо

по структурно-синтаксической формам; 3) нулевые, имеющие разные семантические значения, структурно-синтаксические формы и лексические единицы вместо соматизмов.

Наиболее встречаемым типом является частичная эквивалентность, за ней следуют нулевая и полная. Полные эквиваленты показывают, что СФЕ – это уникальные единицы, с помощью которых выражаются наиболее сложные понятия экстралингвистической реальности независимо от культуры, социального происхождения, образования, религиозной принадлежности, географического положения, политических взглядов [2]. Нулевая эквивалентность, напротив, отображает специфические, национально окрашенные особенности каждого языка. Частичная эквивалентность подчеркивает общность мышления у представителей разных языковых групп.

В ходе работы с англо- и русскоязычными словарями было установлено 13% случаев передачи СФЕ полными эквивалентами, около 65% – частичными, 22% – нулевыми эквивалентами.

Голова является самой жизненно важной частью тела в представлении всех народов и культур без исключений. Лексема «head» входит в группу сочетаний, имеющих различную структуру, значение и грамматическое строение. Данные ФЕ отражают эмоциональное, психическое состояние человека, его реакции и чувства, дают положительные или отрицательные оценки действиям, а также тесно взаимосвязаны с понятием «сознание».

Обратимся к определению степени эквивалентности и способов передачи СФЕ с компонентом «head» на русский язык.

Пример 1: *above/over someone's head* имеет значение «слишком трудно для кого-то понять», русский эквивалент – «выше чьего-либо понимания» – получен методом подбора фразеологического аналога. Общим для СФЕ является обозначение «положения человека в каком-либо деле», они имеют положительную коннотацию. Но в русском языке вместо «голова» употребляется слово с более широким значением – «понимание». Данные фразеологические единицы могут рассматриваться как полные семантические эквиваленты, так как фразеологический образ сохранен.

Пример 2*: to lose one's head* со значением «паниковать, терять контроль, быть в замешательстве», русский эквивалент – «растеряться». Передан лексическим типом перевода, данное понятие представлено в английском языке ФЕ, в русском – словом, которое приобрело «фразеологический вид», экспрессивность и стилистическую окраску, близкие к оригиналу. СФЕ совпадают по семантической форме, но имеют разные структурно-синтаксические формы, могут быть определены как частичные эквиваленты.

В качестве других подобных примеров могут быть приведены *have rocks in oneś head* со значением «говорить глупости, совершать безрассудные поступки» (русский эквивалент – «иметь отклонения»); *take it into one's head* – «взбрести кому-либо в голову» (русский эквивалент – «вбить себе что-либо в голову»); *turn one's head* – «вскружить кому-либо голову, приводить в смятение» (русский эквивалент – «вскружить голову») и другие.

Пример 3: *to have a head like a sieve* – «иметь голову как решето», передан калькированием. В русском языке СФЕ соответствует частичный эквивалент «иметь дырявую память», в котором соматизм «head» представлен условно как хранилище информации. Примеры имеют отрицательную коннотацию, отличаются по компонентному составу.

Пример 4: *to keep oneś head*, букв.: «сохранять голову», на русский язык выражение переведено с помощью антонимического способа как «не терять головы». СФЕ имеют положительную коннотацию, фразеологический образ сохранен. Утвердительная конструкция в английском передана как отрицательная на русский язык. Различия в грамматической структуре определяют данные СФЕ как частичные эквиваленты.

Пример 5: *to break Priscianś head* соответствует в русском языке «нарушать правила грамматики», «не следовать каким-либо установленным нормам». В ней упоминается Присциан Цезарейский – великий грамматик VI века. *Или*: *Kingś head* – почтовая марка с изображением короля; *Queen's head* – почтовая марка с изображением королевы, *Popeś head* – отсылка к Реформации в Англии, что означает «метла для обметания потолка». СФЕ отражают культуру, исторические события Англии, они не имеют эквивалентов в русском языке, передаются с помощью описательного перевода.

Пример 6: *knock their heads together,* букв.: «ударять друг друга головами». Употребляется в переносном значении «расходится во мнениях», кто-то, «обладающий властью, заставляет прийти к соглашению». Передан путем подбора эквивалента в языке перевода. Фразеологический образ не сохранен. СФЕ являются нулевыми структурно-семантическими фразеологическими эквивалентами.

Проведенное исследование по определению степени эквивалентности и способов передачи фразеологического образа СФЕ с компонентом «head»/«голова» путем сопоставления значения и структуры позволило сделать следующий вывод: полные эквиваленты передаются на русский язык калькированием, подбором равноценного эквивалента; для передачи частичных эквивалентов применяется аналог, лексический перевод; нулевые эквиваленты передаются при помощи описательного, реже антонимического перевода, подбора эквивалента в языке перевода.

Сопоставление значения СФЕ в английском и русском языках отражает особенности национальной культуры народов, сходства и различия в образе мыслей и укладе жизни. В русских СФЕ голова выступают как место локализации мозга, банк, хранящий имеющуюся информацию, характеризуют интеллектуальные способности человека. В английском языке соматизм «head» чаще употребляется в переносном значении и указывает на какие-либо качества человека, реже используется для описания внешности. Несмотря на определенные различия, в большинстве случаев значения СФЕ с компонентом «head»/«голова» в обоих языках совпадают. Они описывают физическое, умственное и эмоциональное состояние человека, его качества, действия, отношение к окружающей действительности, поступки, независимо от национальной принадлежности, употребляются в прямом и переносном значении.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Язык. *Культура. Познание*. Перевод М.А. Кронгауз. Москва. Русские словари, 1997.
2. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии.* Ленинград. Издательство ЛГУ, 1964.
3. Верещагин Е.М. *Лингвострановедческая теория слова.* Москва. Русский язык, 1980.
4. Орлова Т.Г., Никулина Е.Ф. *Учет структурно-семантического сходства и различия английских соматических фразеологических единиц при переводе их на русский язык.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-strukturno-semanticheskogo-shodstva-i-razlichiya-angliyskih-somaticheskih-frazeologicheskih-edinits-pri-perevode-ih-na-russkiy
5. Абдуллина А.Р. *Контекстуальные трансформации фразеологических единиц в английском и русском языках*. Available at: http://cheloveknauka.com/kontekstualnye-transformatsii-frazeologicheskih-edinits-v-angliyskom-i-russkom-yazykah

References

1. Vezhbickaya A. Yazyk. *Kul'tura. Poznanie*. Perevod M.A. Krongauz. Moskva. Russkie slovari, 1997.
2. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii.* Leningrad. Izdatel'stvo LGU, 1964.
3. Vereschagin E.M. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova.* Moskva. Russkij yazyk, 1980.
4. Orlova T.G., Nikulina E.F. *Uchet strukturno-semanticheskogo shodstva i razlichiya anglijskih somaticheskih frazeologicheskih edinic pri perevode ih na russkij yazyk.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-strukturno-semanticheskogo-shodstva-i-razlichiya-angliyskih-somaticheskih-frazeologicheskih-edinits-pri-perevode-ih-na-russkiy
5. Abdullina A.R. *Kontekstual'nye transformacii frazeologicheskih edinic v anglijskom i russkom yazykah.* Available at: http://cheloveknauka.com/kontekstualnye-transformatsii-frazeologicheskih-edinits-v-angliyskom-i-russkom-yazykah

Статья поступила в редакцию 26.10.20

УДК 003 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-438-440

***Gorokhova A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: anna_gorokhova@mail.ru*

THE MOTIF OF DREAM AS AN ARTISTIC TECHNIQUE IN THE YAKUT DOCUMENTARY FILM *24 SNOW*. The article is dedicated to the study of the language of documentary cinema. The process of film language research is an urgent, but difficult task, since it involves a combination of a wide variety of elements – from concept and verbal speech to expressive structural elements, the semantics of an episode and a shot. The purpose of the investigation is to reveal the functioning of the artistic technique in a documentary film. In the course of the research, the multifunctional character of the motif of dream in the author's film is revealed. Taking the motif of dream as the basis of the film plot, the director reveals such a social problem in the North as the preservation of the traditional culture of peoples. The motif of dream makes it possible to realize such an approach as the character's self-reflection, which in this film is pre-

sented in retrospection, introspection and prospection. The film demonstrates the connection between dream and the winter season, as well as the fog as a natural phenomenon. It is found that the semantics of the protagonist's dream is revealed with the help of such expressive means as a shot, speech, sound and color.

Key words: **motif of dream, documentary, polar Yakuts, semiotics, film language, expressive means.**

***А.И. Горохова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: anna_gorokhova@mail.ru

МОТИВ СНА КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЕМ В ЯКУТСКОМ ДОКУМЕНТАЛЬНОМ ФИЛЬМЕ «24 СНЕГА»

Статья посвящена изучению языка документального кинематографа. Процесс исследования языка кино представляет собой актуальную, но сложную задачу, поскольку предполагает сочетание самых разнообразных элементов – от концепции и вербальной речи до изобразительно-выразительных структурных элементов, семантики эпизода и кадра. Цель исследования – выявить функционирование изучаемого художественного приема в документальном фильме. В ходе исследования установлена полифункциональность данного художественного приема в изучаемом авторском неигровом фильме. Взяв за основу сюжета фильма мотив сна, режиссер раскрывает такую социальную проблему на Севере, как сохранение традиционной культуры народов. Мотив сна позволяет реализовать такой драматургический прием, как саморефлексия персонажа, которая в данной киноленте представлена в ретроспекции, интроспекции и проспекции. Фильм демонстрирует связь сна и зимнего времени года, а также тумана как природного явления. Выявлено, что семантика сна главного героя раскрывается с помощью таких изобразительно-выразительных средств, как план, речь, музыка, цвет.

Ключевые слова: **мотив сна, документальный фильм, северные якуты, киноязык, изобразительно-выразительные средства.**

Визуальный поворот в культуре во второй половине XX века, связанный с широким распространением информационных технологий, внедрением визуальной коммуникации в сферу культуры, способствовал интенсивному развитию современных медиажанров (кино, анимация, телевизионные жанры, реклама, компьютерные игры и др.). В связи с растущим желанием получить информацию и знания о разных медиа-жанрах за последнее десятилетие у аудитории повышается интерес к документальному кино с его новыми темами и формами.

Кинематограф является синтетическим искусством, которое использует собственный язык, стиль повествования, изобразительные и выразительные средства, структуру, образ и многое другое. Язык кино способен передавать кинематографическую информацию с использованием множества художественных элементов и символов. Однако если киноязык в целом уже достаточно изучен, этой теме посвящено множество статей и работ, то этого нельзя сказать о языке документального кино. В этом и заключается актуальность нашего исследования.

В задачи исследования входит:

– выявить специфику сна в якутской традиционной культуре;

– с помощью семиотического анализа определить семантику сна в киноленте;

– установить изобразительно-выразительные средства, реализующие мотив сна.

В ходе анализа кинокартины использованы следующие методы исследования: описательно-аналитический, состоящий в качественном описании исследуемого явления, и семиотический метод, выявляющий значимое в процессе означивания. Теоретическую базу исследования составляют данные по семиотике кино Ю.М. Лотмана [1], об особенностях киноязыка Н.И. Утиловой [2], по традиционной культуре якутов Н.В. Емельянова [3], А.Е. Захаровой [4], А.Ф. Миддендорфа [5], Е.Н. Романовой [6], «Словарь якутского языка» Э.К. Пекарского [7]. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при составлении образовательных курсов по изучению киноязыка и семиотике кино.

Данная статья посвящена анализу якутского авторского документального фильма «24 снега» (2016, 93 мин) режиссера М. Барынина [8].

Кинокартина «24 снега» является одним из немногих современных документальных фильмов о Севере в кинематографе Якутии. Фильм снят методом наблюдения. Инициатива снять фильм принадлежит известному в Якутии предпринимателю Е. Макарову, который является продюсером фильма. Фильм «24 снега» был представлен на различных фестивалях российского и международного уровня и неоднократно удостаивался премий и наград. «24 снега» – это документальная история о жизни якутского коневода Сергея Лукина в суровых условиях Крайнего Севера.

Фильм снят в жанре кинематографического портрета, который традиционно опирается на индивидуальность главного героя, неординарного в зрелищном отношении: яркая внешность, специфическая пластика, речевая экспрессия, что является важным для привлечения массовой аудитории. Съемки фильма проходили в Эвено-Бытантайском улусе Республики Саха (Якутия), где проживают, в основном, эвены и северные якуты. Верный своему призванию, этот непридуманный герой работает в тундре, изо дня в день принимая вызовы прекрасной, но немилосердной арктической природы. Между тем в родном доме, где растут его дети, он давно стал редким гостем.

Авторскому кино, к которому принадлежит картина «24 снега», «свойственен многослойный киноязык, представляющий собой сложно сконструированную систему звукозрительных средств выразительности, знаков, образов, кодов, монтажа и семантических взаимосвязей между ними» [9, с. 58].

Фильм начинается с пролога, где Сергей рассказывает сон, приснившийся ему в детстве. Друг за другом следуют кадры сумерек, северного сияния и спиральной галактики над горой, созданные с помощью компьютерной графики, которые метафорически вводят зрителя в пространство Севера. Пересказ сна внезапно, благодаря резкому переходу с помощью звуковых средств, словно из-за пробуждения человека, сменяется мизансценой, где на переднем плане стоит олень, а на заднем плане из дома выходит герой фильма. Такой операторский прием глубинного кадра позволяет весьма выразительно показать сбывшийся вещий сон, что оленеводство стало теперь делом его жизни. Резкий переход между графическим изображением и реальным бытом создает контраст мифического прошлого и повседневного настоящего.

Свой сон герой пересказывает в начале и в конце фильма: *Оҕо эрдэхпинэ биирдэ түһээн турабын. Түүл эбитэ дуу, бриздьилээһин эбитэ дуу. Оччолорго Адыаччыга олорор этибит. Утуйуом иннинэ аҕам таба этин киллэрэн оҕох кэтэҕэр уурбута. Арай түүн үһуктан кэллим. Ааным арыллан кэллэ. Үһүгуннахпына табам миэхэ утары хааман киирдэ. Куттанаммын суорҕан анныгар түһэн хааллым. Кэтэһэ түһэн бараммын, арай суорҕан быыһынан көрдөхпүнэ табам мин диэкки өссө чугаһаан кэллэ*. – 'Тогда мы жили в Адыаччы. Прежде чем лечь спать, отец занёс в дом мерзлую тушу оленя и поставил за печкой, чтобы оттаяла. Я ночью внезапно проснулся, дверь вдруг открылась, ко мне навстречу шёл олень. От страха я спрятался под одеяло. Чуть подождав, выглянул из-под одеяла, олень подошёл ещё ближе…' [8]. Детский сон – как окно в будущее, как сбывшийся сон: ему предстоит нести одному бремя сурового испытания в будущем – вести в одиночку хозяйство и кормить большую семью. Мотив сна позволяет связать прошлое, настоящее и будущее героя, а также наталкивает на мысль о преемственности поколений и, тем самым, сохранении традиционной культуры северных якутов.

Любой человеческий сон принято рассматривать как синтетическую связь между прошлым, будущим и настоящим временем. Именно поэтому мотив сна позволяет режиссеру использовать такой драматургический прием, как саморефлексия персонажа [10]. Он является основным сюжетообразующим приемом фильма, с помощью которого раскрывается образ персонажа. При этом сон выступает ретроспективной саморефлексией, отсылает к прошлому героя фильма, а также является отправной точкой для интроспективной саморефлексии, погружающей во внутренний его мир, и проспективной саморефлексии, раскрывающей его мечты и страхи. Поскольку сон был необычным и запомнился герою на всю жизнь, зритель наблюдает за внутренними переживаниями и мыслями о будущем главного героя.

Примечательно, что сон снится герою фильма в зимнее время. Для человека зима – это не только время года, но ещё и сон природы, когда деревья замедляют рост, а животные впадают в спячку. Это время самое беззащитное и уязвимое для природы. Фильм поднимает назревший социальный вопрос о сохранении традиционной культуры якутов, культуры коневодов, оленеводов, которая требует в настоящее время поддержки государства. В будущем некому разводить лошадей, т.к. «*молодежь хочет быть судьями и прокурорами*» [8]. Сон, приснившийся в зимнюю ночь, как бы предупреждает об уходящей культуре. В духовной жизни народов, живущих на Севере, сон имеет немаловажное значение. «Легенды о «сонливых» людях Севера упоминаются еще в сочинениях Геродота, в средневековой литературе среди чудес Севера описываются народы, засыпающие на зиму и пробуждающиеся только весной [11, с. 21 – 22]. Зима воспринималась в якутской картине мира как Время симво-

лического умирания, Время снов. В работе А.Ф. Миддендорфа можно обнаружить особенность якутской жизни зимой, когда якуты приглашали друг друга в гости на «парадное спанье», где сон выполнял адаптивную и ритуальную функции» [5, с. 762; 6].

В якутской культурной традиции сон рассматривался как явление, родственное смерти, но смерти не как небытия, а как инобытия, сон противопоставлен яви. Подтверждение можно найти в пословицах и поговорках, например: «*Утуйуу – өлүү бырааты*». – «Сон – брат смерти», «*Өлүү икки утуйуу икки – ағыс балыс*». – «Смерть и сон – сестры» [3, с. 174]. Традиционно это иное бытие трактуется как противоположное земному существованию, т.е. как перевернутое земное: пространство это – небесное или подземное существование, а по времени – ночное и вечернее.

«В повседневной жизни якуты разделяли сны на: 1. *Сирэйинэн түүл* – ‘умозрительные сны’, в них фигурировали непосредственные факты, которые затем происходили наяву достаточно быстро и в том самом виде, в каком снились. 2. *Үгэ түүл* – ‘иносказательные (аллегорические) сны’, они требовали специального толкования и сбывались через продолжительное время; между сном и событием в реальной жизни проходило определенное время, иногда даже годы. Такие сны запоминались сновидцам своей яркостью, необычностью и символизмом. 3. *Сэрэтэр түүл* – ‘сон-предупреждение’. 4. *Иччилээх түүл* – ‘вещий сон’» [4, с. 126].

В конце фильма Сергей Лукин вновь возвращается к своему детскому сну, и мы слышим за кадром его продолжение: *Куттаммытым аҕай. Дэлби тириппитим. Онтон суорханынан саптан баран сыппытым кинини көрбөт курдук. Бредилээбит курдук быһылаах этим.* – ‘Сильно испугался. Очень вспотел. Потом, одеялом укрывшись, лежал, лишь бы его не видеть. Видимо, я бредил’ [8].

Впервые зритель слышит голос режиссера за кадром, который спрашивает своего героя: *А тебе часто потом снились подобные сны?* На что Сергей отвечает*: «Суох! Оннук түүлү онтон көрбөтөҕүм даҕаны. Утуйдахпына түүлүм элбэх буолар ғынан баран, умнан кэбиһэбин үксүн».* – «‘Нет! Такого сна я потом не видел. Когда сплю, много снится, но в основном все забываю» [8].

Сон, который Сергей запомнил на всю свою жизнь, является иносказательным *(үгэ түүл)*. В реальности олени, которых он пасет, лошади, за которыми ухаживает изо дня в день, являются делом всей его жизни, и он готов даже один с ним справляться, какой бы трудной ни была жизнь на Севере. Сон, как говорит М.Ю. Лотман, – это «нереальная реальность» [1, с. 124].

В кинофильме сон, приснившийся в зимнее время, перекликается с таким проявлением холода, как туман (ср. якут. *күдэн* – ‘легкий туман, дрожание воздуха, облако’ [7]), создающий ощущение сказки, таинственности природы, или облаком снежной пыли, оставленного табуном бегущих лошадей (ср. якут. *күдэннэт* – ‘заставлять (коня) поднимать пыль’) [7], повествует о нечто ирреальном, сопряженным с мифическим прошлым. В мифологии якутов солярный образ коня был соотнесен с движением солнца, течением времени и сменой сезонов года. Ритм хозяйственной жизни якутов регулировался циклом кочевания и сезонными перегонами коней с одного пастбища на другое, которые содержались круглогодично на подножном корму. Божество коневодства *Дьөһөгөй* – ‘Джесегей’ якуты считают создателем и покровителем коней. В традиционной культуре конь – транспортное животное, связанное с преодолением пространства, выступает как мерило времени.

Кадры, изображающие лошадей в тумане, окутанных облаком снежной пыли, перекликаются с неопределенностью состояния сна-яви – пограничного состояния между сном и бодрствованием. Сон и туман могут восприниматься как тождественные друг другу явления. Недаром на различных этапах развития литературы, в поэзии, прозе, туман как природное явление, как метафора и символ был признаком и проявлением мистического начала. Черпая из глубин иррационального, он передавал бесконечность и непостижимость универсума, человеческой души, эстетического опыта, был одним из модусов изображения бессознательного.

Эмоциональное начало фильма, авторское видение проблемы сохранения культуры коневодов на Севере трансформируются в звуко-зрительные образы. Общие планы одинокой фигуры героя на льдине, горе, сопке, метафорически сопоставленные с крупными планами большого камня, особняком лежащего на берегу реки, лампадки, одиноко горящей в домике в лесу, а также со статичным панорамным кадром с верхнего ракурса маленького домика коневода посреди широкой лесотундры символизируют об уходящей культуре коневодов. Режиссер подобными сравнениями заявляет о проблеме, с которой столкнулся герой фильма. Он одинок в своих устремлениях, нет последователей его дела, тем самым, возможно, утрачивается связь между поколениями, будущее неопределенно. Ключевая фраза героя фильма звучит в конце фильма: «*Сэрэйэрбинэн хайдах эрэ соҕотох хаалаары ғынным дии сылгыбар».* – ‘Чувствую, как-то один что ли я останусь со своими лошадьми…’ [8].

Сопоставляя начало и конец фильма, когда герой пересказывает свой сон, обращает на себя также внимание символичное цветовое решение кадров. Начало киноленты сопровождается графическими изображениями ночи, при этом основной цвет – черный, что создает ощущение «предожидания», которое в ходе фильма развивается в идею об утрате коневодческой культуры. Однако фильм заканчивается на положительной ноте: кадры резвящихся лошадей, бегущих оленей по белоснежному снегу подводят итог действию фильма. Лошади белой масти и белые олени перекликаются с цветом снега, создавая ощущение радости и счастья, силы духа и надежды на светлое будущее.

Таким образом, можно сделать вывод о полифункциональности такого художественного приема, как мотив сна в авторском неигровом фильме «24 снега». Взяв за основу сюжета фильма мотив сна, режиссер раскрывает такую социальную проблему Севера, как сохранение традиционной культуры народов. Мотив сна позволяет реализовать такой драматургический прием, как саморефлексия персонажа, которая в данной киноленте представлена в ретроспекции, интроспекции и проспекции. Фильм демонстрирует связь сна и зимнего времени года, а также тумана как природного явления. Выявлено, что семантика сна главного героя раскрывается с помощью таких изобразительно-выразительных средств, как план, речь, музыка, цвет.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. *Семиосфера. Культура и взрыв*. Москва: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992.
2. Утилова Н.И. *Монтаж*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2004.
3. Емельянов Н.В. *Сборник якутских пословиц и поговорок*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1965.
4. Захарова А.Е. *Архаическая ритуально-обрядовая символика народов саха (по материалам олонхо)*. Новосибирск: Наука, 2004.
5. Миддендорф А.Ф. *Путешествие на север и восток Сибири*. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1878; Ч. 2, отд. 6: 619 – 833.
6. Романова Е.Н., Добжанская О.Э. Антропология холода: методология, концепты, образы (на примере культурных традиций коренных народов Севера и Арктики). *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2019; № 35: 255 – 263.
7. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*: в 3 т. Москва: Акад. наук СССР, 1959.
8. *24 снега*. Реж. М. Барынин, прод. Е. Макаров (2016, 94 мин). Available at: kino.mail.ru/cinema/movies/911410_24_snega/
9. Степанян А.В. Киноязык телевидения: особенности восприятия. *Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. 2016; № 9 (48): 88 – 91.
10. Соловьева М.В. Кинематографическая саморефлексия персонажа (на примерах фильмов режиссера И. Бергмана). *Театр. Живопись. Кино. Музыка*. Альманах. 2017; № 4: 183 – 194.
11. Петрухин В. *Мифы финно-угров*. Москва: Астрель, АСТ, Транзиткнига, 2005.

References

1. Lotman Yu.M. *Semiosfera. Kul'tura i vzryv*. Moskva: Gnozis; Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1992.
2. Utilova N.I. *Montazh*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2004.
3. Emel'yanov N.V. *Sbornik yakutskih poslovic i pogovorok*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1965.
4. Zaharova A.E. *Arhaicheskaya ritual'no-obryadovaya simvolika narodov saha (po materialam olonho)*. Novosibirsk: Nauka, 2004.
5. Middendorf A.F. *Puteshestvie na sever i vostok Sibiri*. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1878; Ch. 2, otd. 6: 619 – 833.
6. Romanova E.N., Dobzhanskaya O.`E. Antropologiya holoda: metodologiya, koncepty, obrazy (na primere kul'turnyh tradicij korennyh narodov Severa i Arktiki). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2019; № 35: 255 – 263.
7. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3 t. Moskva: Akad. nauk SSSR, 1959.
8. *24 snega*. Rezh. M. Barynin, prod. E. Makarov (2016, 94 min). Available at: kino.mail.ru/cinema/movies/911410_24_snega/
9. Stepanyan A.V. Kinoyazyk televideniya: osobennosti vospriyatiya. *Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*. 2016; № 9 (48): 88 – 91.
10. Solov'eva M.V. Kinematograficheskaya samorefleksiya personazha (na primerah fil'mov rezhissera I. Bergmana). *Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka*. Al'manah. 2017; № 4: 183 – 194.
11. Petruhin V. *Mify finno-ugrov*. Moskva: Astrel', AST, Tranzitkniga, 2005.

Статья поступила в редакцию 03.11.20

УДК 811.531'276.3-053.81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-441-443

Ikonnikova A.N., *senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*
Popova M.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Semenova A.V*., student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ayyynasemenova@icloud.com*

TEACHING YOUTH SLANG FOR INTERNET COMMUNICATION IN KOREAN LANGUAGE CLASSES. The article examines slang as a social form of Korean vocabulary. A concise table of popular Korean slang lexical units common among Korean youth has been compiled. It is believed that the use of Internet slang has become an integral part of the Internet communication. A review of theoretical works allows to conclude that the concept of "Internet slang" is distinguished by its versatility and variety, does not have a definite and precise definition, which shows the vagueness of this concept and its large variability. A survey is conducted among the students of the department of Oriental languages of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in order to identify possible problems they face when learning spoken Korean. The results of the research can be used by teachers and students to create conditions for teaching Korean youth slang to students of a language institution, as well as in language schools.

Key words: **slang, Internet vocabulary, Internet communication, teaching Korean language.**

А.Н. Иконникова, *доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*
М.И. Попова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
А.В. Семенова, *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: ayyynasemenova@icloud.com

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается сленг как социальная разновидность лексики. Составлена краткая таблица популярных лексических единиц корейского сленга, распространенных среди корейской молодежи. Предполагается, что использование интернет-сленга стало неотъемлемой частью интернет-общения. Обзор теоретических работ позволяет заключить, что понятие «интернет-сленг» отличается своей многоплановостью и вариативностью, не имеет определенного и точного значения, что показывает нам размытость этого понятия и большие разновидности. Было проведено онлайн-анкетирование среди студентов восточного отделения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова с целью выявления возможных проблем, с которыми они сталкиваются при изучении разговорного корейского языка. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями и студентами для создания условий для обучения интернет-лексике студентов языкового вуза, а также в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: **сленг, интернет-лексика, интернет-общение, обучение корейскому языку.**

В настоящее время одним из наиболее характерных явлений является интернет-общение, которое имеет свою специфику в разных сферах коммуникации. Развитие и активное внедрение новейших технологий, глобальных информационных компьютерных сетей, Интернета, привело к тому, что участники коммуникации активно используют интернет-сленг с целью сделать свою речь более лаконичной, чтобы облегчить и ускорить процесс общения. Интернет-сленг является упрощенным вариантом лексем, которые неприняты к употреблению в литературном языке. Интернет-общение вошло в повседневную жизнь корейцев, и употребление сленга является распространенным явлением. Следует отметить, что многие представители зарубежных стран, изучающие корейский язык, в ситуации интернет-общения сталкиваются с проблемой незнания интернет-сленга, что порождает недопонимание при общении представителей разных культур.

При обучении языку ведется изучение фонетики, лексики, морфем, синтаксиса, фразеологии, словообразования. Данные разделы являются ключевыми при изучении и освоении любого языка. Фонетика, лексика и грамматика тесно взаимосвязаны. Лексика является центральной частью языка, которая именует, формирует и передает знания о каких-либо объектах, явлениях.

Лексика имеет две сферы употребления: ограниченная и общеупотребительная. В ограниченную сферу употребления входят жаргонизмы, специальные слова, диалектизмы. Жаргонизмы, в свою очередь, состоят из слов-сленгов и слов-арго. В специальные слова входят профессионализмы и термины.

Одной из разновидностей лексики, а также интернет-коммуникации является сленг. Основные понятия и сущность интернет-сленга были рассмотрены в исследованиях многих авторов. Данное понятие расшифровывается как нарушение нормы языка. Обычно сленг используют в повседневной жизни, в разговорной речи, а чаще всего употребляют в интернет-общении.

Мизюрина Т.В. рассматривает сленг как «сознательное, преднамеренное употребление элементов общелитературного словаря в разговорной речи в чисто стилистических целях: для создания эффекта новизны, необычности, отличия от признанных образцов, для передачи определенного настроения говорящего, для придания высказыванию конкретности, живости, выразительности, зримости, точности, краткости, образности, а также чтобы избежать штампов, клише» [1, с. 109].

Орлова Н.О. отмечает, что «сленг тоже характеризуется некоторой социальной ограниченностью, но не определенной групповой, а интегрированной: он не имеет четкой социально-профессиональной ориентации, им могут пользоваться представители разного социального и образовательного статуса, разных профессий» [2, с. 38].

Корейская интернет-лексика была исследована корейским методистом Ли Чжон Соном, который отметил, что интернет-лексика является письменным языком всех видов речевой деятельности и коммуникации, используется при речевом взаимодействии между людьми через интернет-связь. Он также отмечает, что язык существует в разных средствах общения: компьютерная связь, интернет-форум, мобильный телефон, приложения для общения. В наши дни наиболее популярным средством интернет-общения является смартфон, так как он является мобильным и удобным средством для использования и переноски. Автор считает, что язык, который используется как средство общения, и разговорный язык имеют немало схожестей [3, с. 231].

Как следует из работ корейских исследователей, интернет-язык – это язык, который используется в Интернете, компьютерной сети, чатах мобильных приложений. Интернет-язык отличается от других языков тем, что его лексика имеет сокращенную форму. Интернет-язык, соответственно, можно отнести к разряду сленга. В широком смысле интернет-язык не является однородным образованием, он включает в себя элементы литературного языка, профессионального общения и коммуникации между определенными социальными или возрастными группами.

Р. Холт в своей работе указывает, что «участие людей в интернет-общении растет вместе с расширением доступа к этим площадкам, а также с увеличением доступности компьютерного оборудования и программного обеспечения» [4, с. 13].

Общение в Интернете происходит в диалоговой форме в виде переписки. Переписка происходит посредством набора текста через клавиатуру смартфона или любого другого средства связи. Недостатком такого вида общения является его скорость. Скорость речи при реальном общении намного выше, чем скорость общения через смартфон. Общение в Интернете имеет более медленный темп в связи с тем, что коммуникация между людьми реализуется не в полной мере и имеет некоторые недостатки в плане психологической составляющей. Для решения данной проблемы участники коммуникации используют сокращенные слова и выражения в процессе общения. Подобное употребление является относительно устойчивым явлением, широко употребляемым в разговорной речи, лексика имеет маркированный стиль в именах существительных, прилагательных, глаголах, которые обозначают бытовые предметы, обыденные явления и процессы. Несмотря на экспрессивность речи, сленг входит в литературный язык, так как приближен к литературному стандарту, имея за собой неоднородные истоки происхождения.

Куликова А.В. в своей работе делает вывод, что «простота интернет-коммуникаций приводит к таким изменениям, как упрощение грамматических и орфографических правил» [5, с. 22].

Мы рассмотрели наиболее популярные примеры сленга на корейском языке.

Таблица 1

Наиболее распространенные лексемы корейского сленга

Наиболее распространенные лексемы корейского сленга			
Выражение/слово	Значение на корейском языке	Перевод на русский	Значение на английском языке
화이팅/파이팅	Fighting!	Давай! Вперед!	Don't give up! Just do it!
원샷!	One shot!	Один выстрел!	Bottoms up!
콘센트	An electric outlet	Розетка	Consent
서비스	Service	Чаевые	Tip
빼빼로데이	Pepero Day	День влюбленных	Valentine's Day
Популярные выражения в корейском сленге			
1) «열공» (ёльгон) – усердная учеба, где «열» – это первый слог от «열심히» (ёльщимхи – усердно), а «공» – от «공부» (конбу – учеба);			
2) «간지 난다!» (канджи нанда) – клево выглядишь! «간지» – это слово японского происхождения, означающее «стиль», «чувство», «атмосферу». В корейском языке данный сленг используется, когда говорят о чьем-то стиле и привлекательном виде. Если вам говорят эту фразу, то корейцу понравилось, как вы выглядите. Формы: «간지 나다» (инфинитив), «간지 나는» + существительное (прилагательное), «간지 나게» + глагол (наречие);			
3) «강추» (канчху) – это составное слово из слогов «강» (из слова «강력» – «сильный») и «추» (из слова «추천» – «рекомендация»). Данный сленг употребляется, когда что-то настойчиво советуют. Формы: «강추» (существительное), «강추이다» (существительное + глагол), «강추하는, 강추인» (прилагательное);			
4) «고고싱» (когосин) или «고고씽» значит «Пойдем!» или «Давай сделаем это!». «고» – это английский глагол «go», а «씽» – это слог из корейского выражения «씽씽», который описывает, как какой-либо предмет или человек движется на большой скорости. Если вам предлагают что-нибудь сделать, то свое согласие вы можете выразить, ответив «고고싱»;			
5) 넘사벽 (номсапёк) происходит из 넘을 수 없는 사차원의 벽 (стена четвертого измерения, которую невозможно перейти) и означает, что тот, о ком идет речь, в чем-то настолько превосходит другого, что их невозможно сравнить. Когда говорят, что кто-то «넘사벽» или чьи-то умения «넘사벽», это значит, что этот человек чрезвычайно талантлив, одарен или богат, настолько, что на своем уровне вы не можете даже и мечтать о том, чтобы потягаться с ним в этом качестве или навыке. Формы: «넘사벽» (существительное) и «넘사벽이다» (глагол);			
6) «노가다» (ногада) – чаще всего «노가다» используется для описания физически сложной работы, но можно использовать, когда речь идет об умственном труде. Формы: «노가다» (существительное), «노가다이다» (глагол), «노가다로» (наречие);			
7) «농땡이» (нонттэни) означает состояние или действие, когда кто-то не выполняет свои обязанности и не занимается работой. Если вы говорите про себя, что вы «농땡이», то это значит, что вы ленитесь и занимаетесь «чепухой». Слово чаще всего употребляется с глаголом «피우다». Слово «농땡이» похоже на «땡땡이», которое используется, когда речь идет о ком-то, кто не делает свою работу, «농땡이» означает лениться. Формы: «농땡이» (существительное), «농땡이(를) 피우다» (существительное + глагол);			
8) «답문» (тапмун) – это составное слово из слогов слов «답장» (ответ) и «문자 메시지» (текстовое сообщение) и означает ответ от другого человека, который вы получаете в текстовых сообщениях;			
9) «알바» (альба) – это сокращение от «아르바이트», слова немецкого происхождения (Arbeit – работа, усилия). «알바» и «아르바이트» в корейском языке означают подработку.			
10) «말을 씹다» и «문자를 씹다» используются, когда кто-то игнорирует чьи-то слова или оставляет без ответа ваше сообщение. «씹다» по-корейски – это «жевать», но в этом контексте означает «игнорировать».			
Сокращения			
«설» (서울) – «Сеул»	«젤» (제일) – «самый»	«잼» (재미) – «интерес»	«겜» (게임) – «игра»

С целью выявления возможных пробелов в знании корейского сленга среди студентов, изучающих корейский язык в качестве основного иностранного, мы составили онлайн-анкету для студентов 3 курса Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

Онлайн-анкета включала следующие вопросы:

Вопрос	Варианты ответов
1. Каков Ваш уровень владения корейским языком?	1. 1 гып (1 급) – начальный уровень 2. 2 гып (2 급) – начальный уровень 3. 3 гып (3 급) – средний уровень 4. 4 гып (4 급) – средний уровень 5. 5 гып (5 급) – продвинутый уровень 6. 6 гып (6 급) – продвинутый уровень
2. Каким учебным пособием Вы пользуетесь по программе обучения?	Свободная форма ответа
3. Присутствует ли в данном учебнике раздел по теме «сленг»?	1. Да 2. Нет
4. Присутствует ли в данном учебнике раздел по теме «неформальная речь»?	1. Да 2. Нет
5. Какие примеры сленга на корейском языке Вы можете привести?	Свободная форма ответа
6. Общаетесь ли Вы с корейскими студентами?	1. Да 2. Не
7. Общались ли Вы с корейцами через социальные сети, Интернет?	1. Да 2. Нет
8. Сталкивались ли Вы с проблемами при понимании полученного сообщения?	1. Да 2. Нет
9. Какой стиль общения преобладал в вашей беседе?	1. 하소서체 (высоко-формальный официально-вежливый стиль) 2. 합쇼체 (официально-вежливый стиль) 3. 해요체 (неофициально-вежливый стиль) 4. 하오체 (формальный нейтральный стиль) 5. 하게체 (нейтральный стиль) 6. 해라체 (официально-фамильярный стиль) 7. 해체 (неофициально-фамильярный стиль)
10. Трудно ли Вам изучать корейский язык?	1. Да 2. Нет 3. Затрудняюсь ответить

Результаты позволили прийти к выводу, что студенты имеют средний, повышенный и продвинутый уровни владения корейским языком. Анализ учебного пособия «Полный курс корейского языка» (Касаткина И.Л., Чун Ин Сун, Пентюхова В.Е.) показывает, что, несмотря на объем и широту представленного в данном пособии учебного материал, в нем недостаточно разработан раздел, посвященный изучению сленга. Абсолютно все студенты широко используют социальные сети и Интернет. При этом 82% студентов имеют возможность общаться с корейскими студентами, что является преимуществом в процессе изучения иностранного языка, из них 64% имеют опыт интернет-общения, и только 35% студентов могут свободно использовать сленг в интернет-общении. 56% студентов столкнулись с проблемами по распознанию и пониманию разговорной и письменной речи корейцев. На вопрос, связанный со стилем общения с корейцами, большинство студентов ответили, что в общении преобладал официально-вежливый, формально-нейтральный и нейтральный стили. Необходимо отметить тот факт, что большинство студентов выразили желание овладения разговорным корейским языком, используемым носителями языка в повседневной жизни для избегания ситуации недопонимания при общении с корейскими студентами.

В данной статье мы рассмотрели понятие «сленг» в работах разных исследователей, провели обзор примеров использования сленга корейской молодежи. Понятие «интернет-сленг» обширно в современной лингвистике и отличается своей многоплановостью и вариативностью. Понятие «сленг» не имеет определенного и точного значения, что показывает нам размытость данного понятия и его большую разновидность.

Проведя онлайн-анкетирование среди студентов, изучающих корейский язык в качестве основного иностранного, мы выявили потребность в изучении современного разговорного корейского языка для межкультурного, в том числе интернет-общения.

Библиографический список

1. Мизюрина Т.В. Определение и общие характеристики понятия «сленг», его роль в языке и культуре современной России. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2013; № 1 (292): 106 – 111.
2. Орлова Н.О. Сленг vs жаргон: проблема дефиниции. *Ярославский педагогический вестник.* 2004; № 3 (40): 36 – 39.
3. 이진성 et al. 영어 통신언어의 표기 특성과 한국어 통신언어와의 의사소통 전략의 차이.사회언어학. 2013; Т. 21: 221 – 247.
4. Holt R. Dialogue on the Internet: Language, Civic Identity, and ComputerMediated Communication. *Westport, CT: Praeger*, 2004.
5. Куликова А.В. Особенности интернет-коммуникаций. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 201; № 4 (28): 19 – 22.

References

1. Mizyurina T.V. Opredelenie i obschie harakteristiki ponyatiya «sleng», ego rol' v yazyke i kul'ture sovremennoj Rossii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 1 (292): 106 – 111.
2. Orlova N.O. Sleng vs zhargon: problema definicii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2004; № 3 (40): 36 – 39.
3. 이진성 et al. 영어 통신언어의 표기 특성과 한국어 통신언어와의 의사소통 전략의 차이.사회언어학. 2013; Т. 21: 221 – 247.
4. Holt R. Dialogue on the Internet: Language, Civic Identity, and ComputerMediated Communication. *Westport, CT: Praeger*, 2004.
5. Kulikova A.V. Osobennosti internet-kommunikacij. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Social'nye nauki. 201; № 4 (28): 19 – 22.

Статья поступила в редакцию 19.10.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-443-446

***Kechil-ool S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: saida.kechilool@mail.ru*
***Dambyra I.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: oduchpa@mail.ru*
***Balyva A.A.**, student, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: balyva.koko@gmail.com*

FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "HEAD" IN TUVAN AND RUSSIAN. The objective of the research is to analyze semantic and comparative phraseological units with the component "head" in Tuvan and Russian languages. To achieve this task the following tasks are set: to identify phraseological units with the component "head" from the lexicographic works of Tuvan and Russian languages; to distribute phraseological units into semantic groups; to identify similarities and differences between phraseological units with this component in the compared languages. The scientific novelty of the research lies in the fact that phraseological units with the component "head" are considered for the first time in a comparative aspect in the studied languages. Russian and Tuvan languages are considered to have 115 phraseological units with this component, 62 phraseological units are identified in Russian, and 53 ones in Tuvan. 115 phraseological units in the compared languages are divided into 39 lexical and semantic groups.

Key words: **phraseology, phraseological unit, semantics, comparative analysis.**

***С.В. Кечил-оол**, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: saida.kechilool@mail.ru*
***И.Д. Дамбыра,** канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: oduchpa@mail.ru*
***А.А. Балыва,** студентка, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: balyva.koko@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ГОЛОВА» В ТУВИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Целью исследования является семантический и сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом «голова» в тувинском и русском языках. Для достижения цели ставятся следующие задачи: выявить из лексикографических работ тувинского и русского языков фразеологические единицы с компонентом «голова»; распределить фразеологические единицы по семантическим группам; выявить сходства и различия фразеологических единиц с компонентом «голова» в сравниваемых языках. Научная новизна исследования заключается в том, что фразеологические единицы с компонентом «голова» впервые рассматриваются в сравнительно-сопоставительном аспекте в исследуемых языках. В результате исследования в тувинском и русском языках выявлено и рассмотрено 115 фразеологизмов с компонентом «голова», 62 фразеологизма – в русском языке, 53 – в тувинском. 115 фразеологических единиц в сравниваемых языках распределены на 39 лексико-семантических групп.

Ключевые слова: **фразеологизм, фразеологическая единица, семантика, сопоставительный анализ.**

В русистике проблема фразеологии и фразеологических единиц стала предметом изучения, начиная с 40 годов XX столетия. Проблемы фразеологии русского языка нашли освещение в трудах О.С. Ахмановой [1], А.И. Молоткова [2], Н.М. Шанского [3].

Исследования по фразеологии тувинского языка интенсивно проводились в 1970-е годы XX столетия. Тувинской фразеологии была посвящена монография Якова Шанмаковича Хертека. В его исследовании «Фразеология современного тувинского языка» рассмотрены общие вопросы, семантическая и грамматическая характеристика фразеологии тувинского языка, произведен сопоставительный анализ тувинских фразеологических единиц с фразеологизмами некоторых тюркских и монгольского языков [4]. Также в 1975 году Я.Ш. Хертеком был издан «Тувинско-русский фразеологический словарь» [5].

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что вопросы, касающиеся сравнительно-сопоставительного изучения фразеологических единиц родственных и неродственных языков, остаются до сих пор открытыми, несмотря на степень их изученности.

Для достижения результатов нами были поставлены следующие задачи:

1. Определить фразеологические единицы с компонентом «голова» в тувинском и русском языках.

2. Провести семантическую классификацию в сравниваемых языках.

3. Выявить сходства и различия фразеологических единиц с компонентом «голова» в обоих языках.

Материалом исследования послужили 53 фразеологические единицы тувинского языка и 62 русского языка с компонентом «голова», отобранных из «Тувинско-русского фразеологического словаря» Я.Ш. Хертека и «Большого фразеологического словаря русского языка» под редакцией В.Н. Телия.

Основными методами исследования явились описательный, структурный и сравнительно-сопоставительный анализы.

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких ученых-лингвистов, как С.И. Ожегов [6], О.С. Ахманова [1], В.В. Виноградов [7], А.И. Молотков [2], В.Н. Телия [8], С.Н. Муратов [9], З.Г. Ураксин [10], Г.А. Байрамов [11], Я.Ш. Хертек [4].

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в составлении двуязычных фразеологических словарей, в переводческой и преподавательской деятельности, разработки теоретических курсов по фразеологии, написания научных трудов.

В данной статье рассмотрены значения ФЕ с компонентом «голова» в русском и тувинском языках, выявлено общее и частное в их семантике и структуре.

В «Толковом словаре русского языка» слово «голова» имеет 8 значений:

Голова. 1. Часть тела человека (или животного), состоящая из черепной коробки и лица (у животного – морды); у беспозвоночных – передний, относительно обособленный участок тела с органами чувств и ротовым отверстием; 2. Черепная коробка. 3. Ум, рассудок. 4. Человек как носитель каких-нибудь идей, взглядов, способностей, свойств. 5. м. (вин. голову). В Царской России: название некоторых военных, административных и выборных начальствующих должностей, а также лиц, занимающих эти должности. 6. м. (вин. голову). Руководитель, начальник (разг.) 7. (вин. голову и голову), чего. Передняя часть чего-нибудь движущегося и вытянутого. 8. Пищевой продукт в форме шара, конуса. 9. Единица счета скота, животных [12, с. 131].

В «Толковом словаре тувинского языка» слово «баш» – ‘голова’ отмечено девятнадцатью значениями:

Баш. 1. Голова. 2. Волосы на голове человека. 3. Кончик, оконечность какой-либо части тела человека или животного. 4. Человек, отличающийся какой-либо стороной своих умственных, нравственных качеств. 5. Правление, руководство, власть, а также начальник, вождь. 6. Верхушка, верхняя часть дерева, травы, а также вообще чего-либо, что поднимается вверх. 7. Плод, зерно растения. 8. Единица счета скота, промысловых зверей. 9. Середина почетного места в юрте напротив входа, а также близкая к почетному месту сторона кровати или сложенных друг на друге в левой стороне юрты вещей. 10. Часть приспособления, прикрепляемая к его кончику и изготовляемая из разных материалов. 11. Острый колющий конец боевого или охотничьего оружия. 12. Кончик, конец чего-либо тянущегося, как веревка, нитка, дорога. 13. Лука, седла. 14. Вершина горы, хребта, холма. 15. Место, где начинается что-либо, занимающее определенную территорию на земле (лог, овраг, остров, степь, поляна, лес, река, море, озеро, населенный пункт). 16. Поверхность чего-либо, торчащего вверх. 17. Передняя, обращенная в сторону движения часть транспортного средства. 18. Передняя часть пасущегося скота, движущихся транспортных средств, людей. 19. Начало, начальный период времени [13, с. 227].

Фразеологические единицы тувинского и русского языков с компонентом «голова» были распределены по следующим семантическим группам.

1. ФЕ со значением «смерть, навлекать беду»

Фразеологические единицы со значением «смерть, навлекать беду» – самая большая среди групп, они встречаются в тувинском и русском языках.

Тув.: *аъдының бажы хояр* – ‘умирать’, букв.: ‘дернется голова его лошади’ [11, с. 45]; *бажын алыр* – ‘убивать, отнимать жизнь, казнить’, букв.: ‘брать его голову’ [11, с. 52]; *бажын оскунар* – ‘умирать, погибать, сложить голову’, букв.: ‘ронять свою голову’ [11, с. 56]; *бажын чиир* – ‘губить, убивать’, букв.: ‘голову его есть’ [11, с. 58]; *бажын чиртир* – ‘быть убитым’, букв.: ‘позволить есть свою голову’ [11, с. 58]; *бажынга олурар* – ‘губить, убивать, ломать и портить’, букв.: ‘сесть на его голову’ [11, с. 56]; также синонимичные *бажынче хан кудар* – ‘навлекать беду’, букв.: ‘лить кровь на его голову’ [11, с. 59]; *бажынче суг кудар* – ‘навлекать беду’, букв.: ‘лить воду на чью-либо голову’ [11, с. 56]; *бажынга халдаар* – ‘навлекать беду’, букв.: ‘напасть на чью-либо голову’ [11, с. 59].

Рус.: *сломать голову* (прост.) – 1. ‘Получить увечье, погибнуть’. 2. ‘Потерпеть полную неудачу в чем-либо’ [3, с. 426]; *свернуть голову* (прост.) – ‘убить, погубить, уничтожить кого-либо’ [3, с. 427]; *снять голову* (разг.) – ‘убить (обычно в бою, в сражении)’ [3, с. 450]; *сорвать голову* (прост.) – 1. ‘Убить (в бою, в сражении)’. 2. ‘Строго, сурово наказать кого-либо’; *висеть над головой* – ‘постоянно угрожать’ [3, с. 453]; *склонить голову* (высок.) – 1. ‘Признавать себя побежденным, покоряться, поддаваться кому-либо’. 2. ‘Преклоняться перед кем-либо’ [3, с. 440].

Полные эквиваленты: **тув**.: *бажын салыр* – ‘умирать, погибать, сложить голову’, букв.: ‘сложить свою голову’ [11, с. 56] и **рус**.: *сложить голову* (высок.) – ‘погибнуть в бою, жертвуя собой’ [3, с. 443]. Тувинские и русские ФЕ не отличаются составом: тув.: существительное в винительном падеже (прямое дополнение) + глагол, рус.: глагол + существительное в винительном падеже (прямое дополнение).

2. ФЕ со значением «думать, размышлять, появляться (о мыслях, идеях)» репрезентированы тремя примерами в тувинском языке, четырьмя – в русском. **Рус**.: *сидеть гвоздем в голове* (разг.) – ‘неотступно преследовать (о неотвязной мысли, идее)’ [3, с. 436]; *лезть в голову* – ‘против воли возникать в мыслях, в сознании’ [3, с. 231]; *приходить в голову* – ‘возникать, появляться (о мыслях, идеях)’ [3, с. 378].

Частичные эквиваленты: **тув**.: *бажы ыжар* – ‘ломать голову’, букв.: ‘голова его распухнет’ [11, с. 59]; *бажы барбаланыр* – ‘ломать голову’, букв.: ‘голова его становится как мешок’ [11, с. 51]; *бажы дүңгурленир* – ‘ломать голову’, букв.: ‘голова становится как бубен’ [11, с. 52] и **рус**.: *ломать голову* – ‘напряженно думать, размышлять, стараясь понять, разгадать что-либо сложное’ [3, с. 237]. Тувинские и русские ФЕ отличаются падежами: **тув**.: существительное ед. числа (родительный падеж) + глагол, а **рус**.: глагол + существительное ед. числа (винительный падеж, прямое дополнение).

3. ФЕ со значением «легкомысленный, любит дурачиться» представлены пятью примерами из тувинского языка, двумя – из русского. **Тув**.: *бажы сиилең* – ‘ветер в голове’ [11, с. 56]; *бажын дергилээр* – ‘дурачиться, валять дурака, пьянствовать’, букв.: ‘приторачивать свою голову’ [11, с. 52]; *бажын силгиир* – ‘дурачиться, бездельничать’, букв.: ‘встряхивать свою голову’ [11, с. 56]; *бажы курттуг* – ‘несообразительный, легкомысленный’, букв.: ‘с червивой головой’ [11, с. 54]. **Рус**.: *ветреная голова* (сказ., разг.) – ‘легкомысленный и ненадежный человек’ [3, с. 76].

Частичные эквиваленты: **тув**.: *бажында хат хадып турар* – ‘несерьезный, легкомысленный’, букв.: ‘ветер в голове гуляет’ [11, с. 59] и **рус**.: *ветер в голове* «гуляет, бродит» (разг., неодобр.) – ‘кто-то крайне легкомыслен’ [3, с. 76]. Тувинские и русские ФЕ отличаются составом. **Тув**.: существительное ед. числа (предложный падеж) + существительное (именительный падеж) + глагол, а **рус**.: существительное ед. числа + предлог + существительное ед. числа (предложный падеж).

4. ФЕ со значением «умный, опытный» выявлены неоднозначно, большинство примеров из русского языка. **Тув**.: *бажы каткан* – ‘становится опытным, бывалым’, букв.: ‘голова его закаляется’ [11, с. 54]; *бажы соок* – ‘хитрый, умный, с головой’, букв.: ‘голова его – кость’ [11, с. 56]. **Рус**.: *с царем в голове* (разг., сказ., одобр.) – ‘очень умен, сообразителен’ [3, с. 419]; *голова варит* (прост., неодобр.) – ‘кто-либо умен, сообразителен, находчив’ [3, с. 128]; *голова на плечах* (разг., одобр.) – ‘кто-либо достаточно умен, сообразителен’ [3, с. 128]; *на голову выше* (разг., одобр.) – ‘несравненно умнее, опытнее кого-либо’ [3, с. 258].

5. ФЕ со значением «глупый, несообразительный»

Рус.: *голова садовая* (прост., неодобр.) – ‘несообразительный, невнимательный человек’ [3, с. 128]; *голова и два* уха (прост., неодобр.) – ‘несообразительный человек’ [3, с. 129]; *без царя в голове* (сказ., разг., неодобр.) – ‘недалекого, ограниченного ума’ [3, с. 33]; *хоть кол на голове теши* (прост.) – ‘о глупом упрямом человеке, невозможно втолковать, объяснить кому-либо что-либо’ [3, с. 506].

Полные эквиваленты: **тув**.: *бажы хос* – ‘пустоголовый, глупый, неумный’, букв.: ‘голова его пустая’ [11, с. 59] и **рус**.: *пустая голова* – ‘глупый, пустоголовый’ [3, с. 412]. Тувинские и русские ФЕ не отличаются составом: **тув**.: существительное ед. числа (родительный падеж) + прилагательное, а **рус**.: прилагательное + существительное ед. числа (именительный падеж).

6. ФЕ со значением «вызвать у кого-либо чувство любви, симпатии» выявлены в обоих языках тремя примерами. **Рус**.: *кружить (закружить, вскружить) голову* (разг.) – 1. ‘Вызывать у кого-либо чувство любви, симпатии’. 2. ‘Лишать возможности трезво и здраво оценивать обстановку’ [3, с. 224].

Полные эквиваленты: тув.: *бажын чидирер* – ‘терять голову, безрассудно влюбиться’, букв. ‘терять свою голову’ [11, с. 58] и **рус**.: *терять голову* (разг.) – ‘безрассудно, сильно влюбиться’ [3, с. 476]. Тувинские и русские ФЕ не отличаются составом: **тув**.: существительное в винительном падеже (прямое дополнение) + глагол, **рус**.: глагол + существительное в винительном падеже (прямое дополнение).

7. ФЕ со значением «обманывать, дурачить» представлены тремя тувинскими, одним русским примерами.

Полные эквиваленты: тув.: *бажын төвредиир*, букв.: ‘дурачить голову’ [11, с. 57]; *бажын дуурайлаар*, букв.: ‘дурачить голову’ [11, с. 53]; *бажын тенидер* – ‘дурачиться’ [11, с. 57] и **рус**.: *морочить голову* (разг., неодобр.) – ‘обманывать, дурачить кого-либо’ [3, с. 251]. Тувинские и русские ФЕ не отличаются составом: **тув**.: существительное ед. числа (винительный падеж, прямое дополнение) + глагол, а **рус**.: глагол + существительное ед. числа (винительный падеж, прямое дополнение).

8. ФЕ со значением «озорной, шальной» репрезентированы двумя примерами.

Частичные эквиваленты: **тув**.: *бажы-биле кылаштаар* – ‘ходить на голове, делать что угодно, наглеть’, букв.: ‘ходить головой’ [11, с. 54] и **рус**.: *ходить на голове* (разг.) – ‘буйно шалить, шуметь, озоничать, делать, что хочется’ [3, с. 503]. Тувинская и русская ФЕ отличаются составом: **тув**.: существительное ед. числа (родительный падеж) + предлог + глагол, а **рус**.: глагол + предлог + существительное ед. числа (предложный падеж).

9. ФЕ со значением «наглеть, зазнаваться» представлены одним примером в тувинском и русском языках. **Тув**.: *бажы эътгенир* – ‘быть разнузданным,

обнаглеть, самовольничать', букв.: 'голова его обрастет мясом' [11, с. 59], *бажы дескинер* – 'зазнаваться', букв.: 'голова его кружится' [11, с. 53]. **Рус**.: *садиться на голову* (устар.) – 'полностью подчинять кого-либо своему влиянию, ставить в зависимость' [3, с. 420].

В русском языке встречаются фразеологические единицы с компонентом «голова», не имеющие аналогов в тувинском языке, которые распределены по следующим семантическим группам.

ФЕ со значением «оглядеть, окинуть взглядом» – *с головы до ног* – 'оглядеть, окинуть взглядом' [3, с. 410]; *с головы до пят* – 'оглядеть, окинуть взглядом' [3, с. 410]; *с ног до головы* – 'оглядеть, окинуть взглядом' [3, с. 410].

ФЕ со значением «опрометчивый, очень быстро» – *горячая голова* (разг., неодобр.) – 'человек, поступающий опрометчиво, излишне поспешно' [3, с. 130]; о*чертя голову* (разг.) – 'опрометью, стремительно, напролом бежать, мчаться, скакать' [3, с. 331]; с*ломя голову* – 'очень быстро, опрометью' [3, с. 444].

ФЕ со значением «растеряться, отчаиваться» – *хвататься за голову* (разг.) – 'в растерянности не знать, что делать, приходить в отчаяние' [3, с. 499]; в*ешать (повесить, опустить) голову* (разг.) – 'приходить в сильное уныние, в отчаяние, испытывать душевное волнение' [3, с. 76].

ФЕ со значением «внушать кому-либо что-либо» – *вбить в голову* (разг.) – 'настойчиво внушать кому-либо что-либо' [3, с. 68]; *вбивать (забивать) себе в голову* (разг.) – 'твердо внушать себе что-либо' [3, с. 69].

ФЕ со значением «целиком посвятить себя чему-либо» – *окунуться с головой* – 'целиком посвятить себя чему-либо' [3, с. 316]; у*ходить с головой* – 'целиком, полностью отдавать себя какой-либо работе, деятельности' [3, с. 496].

ФЕ со значением «теряться, переживать» – *голова идет (пошла) кругом* (разг.) – 1. 'Кто-либо испытывает головокружение от избытка переживаний, усталости'. 2. 'У кого-либо теряется способность ясно соображать от множества дел, забот' [3, с. 128]; *забивать голову* (разг.) – 1. 'Обременять себя чем-либо (заботами, обязанностями)'. 2. 'Перегружать память, сознание чем-либо (чаще ненужным)' [3, с. 160].

ФЕ со значением «ругать, относиться жестко» – *не гладят по головке* (неодобр.) – 'наказывают, привлекают к ответственности' [3, с. 126]; *намылить голову* (прост.) – 'сильно бранить кого-либо, делать строгий выговор' [3, с. 253].

Также в русском языке выявлены ФЕ с компонентом «голова», имеющие по одному примеру, и они распределены по следующим семантическим группам:

ФЕ со значением «озадачить» – *ударить как обухом по голове* (разг.) – 'неприятно поражать, озадачивать, крайне удивлять' [3, с. 492].**ФЕ со значением «потворствовать»** – *гладить по головке* (разг.) – 'хвалить, одобрять; потворствовать чьим-либо поступкам' [3, с. 126]. **ФЕ со значением «клятвы»** – *дать голову на отсечение* – 'полностью ручаться за что-либо' [3, с. 138]. **ФЕ со значением «бодрость»** – *на свежую голову* – 'в состоянии бодрости, свежести, отдохнув' [3, с. 267].**ФЕ со значением «невыгодное положение»** – *на свою голову* (разг.) – 'себе в ущерб' [3, с. 268].**ФЕ со значением «уверенный»** – *поднимать голову* – 'почувствовав уверенность, начинать активно действовать' [3, с. 356]. **ФЕ со значением «неожиданно»** – *как снег на голову* (разг.) – 'неожиданно, внезапно (появляться, свалиться, приезжать)' [3, с. 209].**ФЕ со значением «смелый»** – *о двух головах* – 'безрассудно смелый' [3, с. 308].**ФЕ со значением «ютиться где-либо»** – *приклонить голову* (разг.) – 'жить, находиться где-либо, приютиться' [3, с. 375].

В тувинском языке встречаются фразеологические единицы с компонентом «голова», не имеющие аналогов в русском языке, которые распределены по семантическим группам.

ФЕ со значением «упрямый» – *бажын каккан инек-ле* – 'упорно отказывающийся', букв.: 'как будто корова, которую ударили по голове' [11, с. 55]; *бажын каккан чүве-биле дөмей* – 'упорно отказывающийся', букв.: 'напоминающий кого-то, кого ударили по голове' [11, с. 55]; *бажын кактырган мал-ла* – 'упорно отказывающийся', букв.: 'напоминающий кого-то, кого ударили по голове' [11, с. 55].

ФЕ со значением «молодой, неопытный» – *бажы катпаан* – 'неопытный, еще молодой', букв.: 'голова его еще не закалилась' [11, с. 51]; *бажыңң сарыг-суу акпаан* – 'молодой, неопытный', букв.: 'сыворотка его головы еще не вытекла' [11, с. 60].

ФЕ со значением «сожалеть, раскаиваться» – *бажын соктаар* – 'сожалеть, раскаиваться', букв.: 'стучать по своей голове' [11, с. 56]; *бажын шаштынар* – 'сожалеть, раскаиваться', букв.: 'стучать кулаком по своей голове' [11, с. 58].

ФЕ со значением «оживлять (окликать умершего по имени)» – *бажын ковайтыр* – 'оживлять, оживляться', букв.: 'поднять голову' [11, с. 56]; *бажын көдүрер* – 'оживлять, оживляться', букв.: 'поднять голову' [11, с. 56].

ФЕ со значением «плакать, грустить» – *бажыңң суун ижер* – 'проплакать' [11, с. 57]; *бажын халайтыр* – 'грустить, вешать голову', букв.: 'голову свою опустить' [11, с. 57].

ФЕ со значением «отсутствовать, не показываться» – *бажын сукпас* – 'не появляться, не бывать', букв.: 'не совать свою голову' [11, с. 57]. *Бажын ужулбас* – 'не выходить (например, из дома)', букв.: 'не высовывать свою голову' [11, с. 57].

Также в тувинском языке выявлены ФЕ с компонентом «голова», которые имеют один пример:

ФЕ со значением «уйти надолго»: *бажы-биле баар* – 'долго не возвращаться, отправившись', букв.: 'уйти с головой' [11, с. 53]. **ФЕ со значением «много»**: *бажын ажар* – 'очень много, по горло', букв.: 'голову его перевалить' [11, с. 52]. **ФЕ со значением «сильно похожий»**: *бажын ооруп кедип аар* – 'сильно походить лицом на кого-либо', букв.: 'отрезать чью-либо голову и надеть на себя' [11, с. 56]. **ФЕ со значением «становиться богатым»**: *бажын ажыр байыыр* – 'становиться очень богатым', букв.: 'богатеть сверх головы' [11, с. 52]. **ФЕ со значением «иметь влияние, власть»**: *бажын билир* – 1. 'Быть в силах справляться'. 2. 'Иметь власть', 3. 'Распоряжаться кем-либо', букв.: 'знать его голову' [11, с. 54]. **ФЕ со значением «не иметь влияния, власть»**: *бажын билбес* – 'не иметь права, распоряжаться', букв.: 'голову его не знать' [11, с. 54].

Следующие фразеологизмы образуют антонимические пары. **ФЕ со значением «брать насовсем»**: *бажы-биле алыр* – 'брать насовсем', букв.: 'брать с головой' [11, с. 53]. **ФЕ со значением «отдать насовсем»**: *бажы-биле бээр* – 'отдать насовсем', букв.: 'отдать с головой' [11, с. 53].

Результаты исследования показали, что в тувинском и русском языках выявлены ФЕ с компонентом «голова», распределенные по девяти семантическим группам со сходными значениями: «смерть, навлекать беду», «думать, размышлять, появляться (о мыслях, идеях)», «легкомысленный, любит дурачиться», «умный, опытный», «глупый, несообразительный», «вызвать у кого-либо чувство любви, симпатии», «обманывать, дурачить», «озорной, шальной», «наглый».

Полные эквиваленты ФЕ с компонентом «голова» в тувинском и русском языках выявлены в следующих группах: «смерть, навлекать беду», «глупый, несообразительный», «вызвать у кого-либо чувство любви, симпатии», «обманывать, дурачить», а частичные – «думать, размышлять, появляться (о мыслях, идеях)», «легкомысленный, любит дурачиться», «озорной, шальной».

В русском языке ФЕ с компонентом «голова», не имеющие аналогов в тувинском языке, встречаются в группах: «оглядеть, окинуть взглядом», «опрометчивый, очень быстро», «растеряться, отчаиваться», «внушать кому-либо что-либо», «целиком посвятить себя чему-либо», «теряться, переживать», «ругать, относиться жестко», «озадачить», «потворствовать», «клятвы», «бодрость», «невыгодное положение», «уверенный», «неожиданно», «смелый», «ютиться где-либо». В тувинском языке – «упрямый», «молодой, неопытный», «сожалеть, раскаиваться», «оживлять (окликать умершего по имени)», «плакать, грустить», «отсутствовать, не показываться», «уйти надолго», «много», «сильно похожий», «становиться богатым», «иметь влияние, власть», «не иметь влияния, власть», «брать насовсем», «отдать насовсем».

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. В сравниваемых языках рассмотрено 115 фразеологизмов, 53 фразеологических единиц тувинского и 62 русского языка. 115 ФЕ с компонентом «голова» в тувинском и русском языках распределены на 39 лексико-семантических групп. Схожие по семантике и структуре ФЕ с компонентом «голова» обнаружены в 9 группах. Различающиеся по семантике и структуре ФЕ с компонентом «голова» в русском языке обнаружены в 16 группах, а в тувинском – в 14.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Учпедгиз, 1957.
2. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1977.
3. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
4. Хертек Я.Ш. *Фразеология современного тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978.
5. Хертек Я.Ш. *Тувинско-русский фразеологический словарь*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1975.
6. Ожегов С.И. *Лексикология. Лексикография. Культура речи*. Москва: Высшая школа, 1974.
7. В.В. Виноградов Лексикология и лексикография. *Избранные труды*. Москва: Наука, 1977.
8. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009.
9. Муратов С.Н. *Устойчивые словосочетания в тюркских языках*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
10. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Уфа, 1975.
11. Байрамов Г.А. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Баку, 1970.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2017.
13. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2011; Т. II.

References

1. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
2. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1977.
3. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
4. Hertek Ya.Sh. *Frazeologiya sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
5. Hertek Ya.Sh. *Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
6. Ozhegov S.I. *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
7. V.V. Vinogradov Leksikologiya i leksikografiya. *Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1977.
8. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST-PRESS-KNIGA, 2009.
9. Muratov S.N. *Ustojchivye slovosochetaniya v tyurkskih yazykah*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
10. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 1975.
11. Bajramov G.A. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Baku, 1970.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A TEMP», 2017.
13. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. II.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-446-448

Kuular E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru*

FEATURES OF FORMING COMPARATIVE DEGREE OF ADJECTIVES IN TUVAN DIALECTS. In Tuvan linguistics, the adjective as one of the nominal parts of speech was not the object of special research. The task of the research is to identify the specifics of forms of degrees of comparison of qualitative adjectives in the dialects of the Tuvan language, and to describe the synthetic and analytical methods of their form-building. The scientific novelty of the work lies in the fact that it describes forms of comparative degree of adjectives based on the material of different dialects of the Tuvan language for the first time the. The work introduces previously unknown grammatical forms of words into the general research of adjectives. The study reveals that the dialects of the Tuvan language are characterized by a rich and diverse system of affixes, including archaic ones, a variety of specific adverbs and prepositive particles. Preliminary analysis shows that the degree of comparison of Tuvan adjectives is diverse, unique, and requires further in-depth research.

Key words: **Tuvan language, dialects, degrees of comparison of adjectives, ways of formation, affixes, adverbs, prepositive particles.**

Е.М. Куулар*, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ФОРМ СРАВНИТЕЛЬНОЙ СТЕПЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ТУВИНСКИХ ДИАЛЕКТАХ

В тувинском языкознании имя прилагательное как одна из именных частей речи не была объектом специального исследования. Целью настоящей работы является выявление специфики форм степеней сравнения качественных прилагательных в диалектах и говорах тувинского языка, описание синтетических и аналитических способов их образования. Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые описаны формы сравнительной степени прилагательных на материале разных диалектов тувинского языка, в научный оборот введены ранее нигде не зафиксированные грамматические формы слов. В результате исследования выявлено, что говоры и диалекты тувинского языка характеризуются богатой и разнообразной системой аффиксов, в том числе и архаичных, многообразием специфических наречий и препозитивных частиц. Предварительный анализ показывает, что степень сравнения имен прилагательных в тувинском языке и его диалектах разнообразная, уникальная и требует дальнейшего более глубокого исследования.

Ключевые слова: **тувинский язык, диалекты, степени сравнения прилагательных, способы образования, аффиксы, наречия, препозитивные частицы**.

Ценным источником для изучения особенностей морфологической системы тувинского языка является живая диалектная речь. Прилагательное как основной класс признаковых слов как в тувинском языке, так и в его диалектах не было объектом специального исследования.

Целью настоящей статьи является выявление специфики форм степеней сравнения прилагательных в говорах и диалектах в сравнении с тувинским литературным языком.

Степени сравнения прилагательных в тувинском языке представлены в «Грамматике тувинского языка» Ф.Г. Исхакова, А.А. Пальмбаха [1], в вузовском учебнике Ш.Ч. Сата, Е.Б. Салзынмаа «Амгы тыва литературлуг дыл» [2].

Авторы «Грамматики тувинского языка» отмечают следующие формы абстрактного сравнения качественных прилагательных: 1) основная форма, называемая «положительной степенью», от которой аналитическим или синтетическим путем образуются все остальные формы; 2) формы, выражающие ослабления качества; 3) формы, выражающие усиление качества, которые называются также «формами интенсива»; 4) формы превосходной степени [1, с. 185].

Далее остановимся на особенностях образования форм сравнительной степени качественных прилагательных в тувинских диалектах и говорах.

1. Положительная степень – *өйүнде чада* – выражает признак, качество предмета без указания на меру, степень и не имеет каких-либо грамматических показателей. Это исходная форма, совпадающая по форме с основой прилагательного, от которой простым или сложным путем образуются все остальные степени: *сарыг* – ‘желтый’ – *сарыг=зымаар* – ‘желтоватый’ – ***сап-сарыг*** – ‘желтый-прежелтый’, ***эң*** *коргунчуг* – ‘плохой’.

Превосходная и сравнительная степени прилагательных образуются аналитическим (сложным) и синтетическим (простым) способом. Синтетический способ образования состоит в присоединении к прилагательному в основной форме специфических аффиксов типа *-сымаар*, *-кыр* и др. Аналитическая же форма образуется при помощи препозитивных частиц *арай* – ‘чуть-чуть’, *шала* – ‘чуть-чуть, слегка’ и наречий меры, степени *дыка* – ‘очень’, *аажок* – ‘очень, сильно’ и др.

Основные модели образования форм сравнительной степени в диалектах и литературном тувинском языке совпадают, однако в диалектах все же встречаются иные модели. Следует отметить, что эти специфические аффиксы, частицы в вышеуказанных работах не упомянуты.

2. *Кошкадыр чада* – формы ослабления качества – выражают «смягчение, уменьшение, ослабление качества по отношению к тому, что обозначается основной формой прилагательного» [1, с. 185].

В тувинском литературном языке формы ослабления образуются при помощи аффиксов *-сымаар* (*узун = зумаар* – ‘длинноватый’), *-ыл* (*саргыл* – ‘желтоватый’), *-ылдыр* (*кызылдыр* – ‘ярко-красный’).

В некоторых диалектах и говорах формы ослабления образуются при помощи аффикса *-кыйа* и его вариантов *–кыйна*, *-кыяң*, *-киең*: *сыкыр=ыйна* от *сыкы* – ‘плевок сквозь зубы’, *бичии=кыйна, бичии=киең* от *бичии* – ‘маленький’ ‘малюсенький’, *хензиг=ийе* / *хензик=иең* от *хензиг* – ‘малюсенький, крохотный’, *бичии=киең и сыкыр=тыяң* / *сыкы=яң* (м-т.) – ‘очень маленький’. В монгун-тайгинском говоре западного диалекта зафиксированы сокращенные формы прилагательного *аза=киең* < *аза=сыг* < *азарганчыг,* лит. *дыка бичии* – ‘малюсенький’, *андыг=ыйа* / *андыг=яң* (< *ындыг + кыйа*) *бичии,* лит. *ындыг бичии* – ‘такой малюсенький’ [3, с. 97].

Кроме того, особенностью аффикса *-кыйа* является то, что он усиливает уменьшение качества и количество предмета. Перечисленные ниже примеры из тере-хольского диалекта и каа-хемского говора подтверждают эти значения: *мыя=кыйа,* лит. *мыя бо хире* – ‘настолько (мизерный)’, *каш=хыйа* (т-х.) / *каш=хыйна* (каа-х.), лит. *каш борбак* – ‘очень мало’, *үш=күйне* / *үш=күйе,* лит. *үш борбак* – ‘всего лишь три’ [3, с. 239]. В последних примерах эти аффиксы имеют ограничительное значение.

Аффикс *-кыйа*, *-кыйна* восходит к древнетюркскому аффиксу со значением уменьшительности, ограничительности, например, др.-тюрк. *Аз=кыйа* – ‘немногочисленный’ [4, с. 71]. Следовательно, можно констатировать о том, что в отдаленных от центра диалектах тувинского языка данный аффикс сохранился в отдельных словах от более древнего состояния языка.

Локально ограниченными являются специфические аффиксы со значением ослабления: *-хинии, -симбей*, которые не представлены в других диалектах и говорах. Так, в речи носителей качикского подговора юго-восточного диалекта встречаются следующие прилагательные: *чолдак=хинии,* лит. *чолдак=сымаар* – ‘коротковатый’, *шор=хинии,* лит. *шору=зумаар* – ‘довольно приличный’, *бичии=хинии,* лит. *бичиизимээр* – ‘маловатый’, *чиӊге=хинии,* лит. *чиӊге =зимээр, чиӊгежек* – ‘тонковатый’. Думается, что аффикс *-хинии* происходит от древнетюркского аффикса *-кийне* > *кине* > *кинээ* > *хинии*. Перед тем как выпасть, согласный *й* повлиял на предшествующий гласный, результатом чего появилась его долгота [5, с. 101 – 102].

В тере-хольском диалекте бытует неизвестного происхождения показатель *-симбей*, который не имеет фонетических вариантов: *узун=симбей,* лит. *узун=зумаар* – ‘длинноватый’, *ыргак=симбей,* лит. *ыргак=сымаар* – ‘слегка изогнутый (дерево, палка)’, *чылыг=симбей,* лит. *чылыг=зымаар* – ‘чуть теплый’, *соок=сумбей,* лит. *соок=сумаар* – ‘холодноватый’, *көк=сүмбей,* лит. *көк=сүмээр* – ‘голубоватый’ и т.д. Возможно, *-симбей* также является вариантом аффикса *-сымаар* [5, с. 102 – 104].

М.Б. Мартан-оол отмечено, что в барун-хемчикском говоре западного диалекта зафиксировано одно прилагательное, которое обозначает слабую степень отдаленности: *ыра = йык* – ‘далековатый’ [6, с. 79 – 87]. Позже, во время научно-исследовательских экспедиций в бытовой речи носителей западного диалекта нам удалось зафиксировать несколько прилагательных с аналогичным аффиксом: *соо(к)=йук,* лит. *соок=сумаар* – ‘холодноватый’, *улуг=уйук* (к-х.), лит. *улуг=зумаар* – ‘большеватый’, *чоон=уйук* (к-х.), лит. *чоон=зумаар*, *дүрген=ийик,* лит. *дүрген=зимээр* – ‘быстроватый, быстренький’.

В литературном языке ослабление качества предмета может выражаться путем удлинения гласного звука последнего корня или основы слова, например: *кызы=ыл* ‘красноватый’, *ажы=ыг* – ‘горьковатый’ [2, с. 129]. Из других тюркских языков аналогичный способ образования отмечается в тофаларском [7, с. 89 – 94] и хакасском [8, с. 21] языках, однако данный способ применяется, наоборот, для выражения формы усиления качества прилагательного.

В таежном говоре тоджинского диалекта тувинского языка ослабление качества предмета выражается по-особому, т.е. последний гласный корня или основы переходит в звук *и*, после него прибавляются аффиксы *-ий* или *-ийак*, например: *быъжы + ий* > *быъжиий*, *быъжы + ийак* > *быъжиийак* – ‘довольно прочный’; *ули + ий* > *улиий, ули + ийак* > *улийак* ‘великоватый’ и др. [9, с. 88].

Можно предположить, что форма степени ослабления прилагательных *ырайык* / *ырайыык*, *соойук* / *соойуук* образована таким путем: *ыраа + ийак* > *ырайык* или *ырайыык*; *соо + ийак* > *соойук* или *соойуук*. В данном случае аффикс *-ийак* по закону сингармонизма меняет свой облик, а в формах *ырайыык, соойуук* последний гласный основы и начальный гласный аффикса, исчезая, дает долготу аффиксу *-йык*.

В тесхемском и эрзинском говорах юго-восточного диалекта встречается форма сравнительной степени прилагательных – *деӊнештирер чада*, оформляется она при помощи особых малоупотребительных аффиксов уподобления *-шырхыы, -шыргыы*, *-шуул, хам=шырхыы – хам ышкаш* – ‘подобно шаману’, *ыт=шырхыы – ыт ышкаш* – ‘подобно собаке’, *ол=шырхыы – ол ышкаш* – ‘точно такой’, *инек=ширхии – инек ышкаш* – ‘подобно корове’, *дөмей=ширхии – дөмей хевирлиг* – ‘точно такой’, *моол=чурхуу – моол ышкаш* – ‘подобно монгольскому (о речи)’, *тыва=шырхыы – тыва дыл ышкаш* – ‘подобно тувинскому (о языке)’, *эзер=ширхии – эзер ышкаш* – ‘как седло’, *төш=шүрхүү – төш ышкаш* – ‘как грудинка’. В каа-хемском переходном говоре зафиксировано лишь два слова: *сын=чыргыы,* лит. *сын ышкаш* – ‘подобно горному хребту’, *чооду=шургуу* лит. *чоодулар (чугаазы) ышкаш* – ‘подобно (говору группы) чооду’ [3, с. 112 – 113].

Прилагательные с аффиксом *-шыргыы* нерегулярно, но встречаются в речи представителей других диалектов.

Диалектизмов с аффиксом *-шуул* встречаются единицы, например, *сээдеӊ=шуул,* лит. *сээдеӊ (кижи) ышкаш* – ‘подобно сумасшедшему’, *аамай=шуул,* лит. *аамай (кижи) ышкаш* – ‘как растяпа’. В настоящее время употребление указанных выше диалектизмов почти исчезает из речи, очень редко можно их услышать из уст старшего поколения и пожилых людей.

В тувинском языке формы ослабления качества могут образоваться и аналитическим способом – при помощи препозитивных частиц *арай* – ‘слегка, чуть-чуть, немножко’, *шала* – ‘чуть-чуть, слегка, немного, несколько’, *аарак* – ‘чуть-чуть’: *шала узун* – ‘длинноватый’, *арай соок* – ‘холодноватый’. В «Грамматике тувинского языка» отмечен единственный пример с частицей *аарак – кызыл аарак* – ‘красноватый, чуть-чуть красный’ [1, с. 186], однако в современном тувинском языке прилагательные с этим словом не образовываются.

3. *Күштелдирер чада* (‘превосходная степень’) указывает на усиление качества, избыток признака. В тувинском языке выделяют три способа их образования: а) синтетический – при помощи специального аффикса *-кыр*; б) аналитический – при помощи наречий меры и степени или препозитивных частиц; в) при помощи так называемой «частичной редупликации основы прилагательного – от основы отделяется первый слог и к нему прибавляется *п*; получившийся таким образом закрытый слог прибавляется в качестве препозитивной частицы к основе прилагательного (*сарыг – сап-сарыг, ак – ап-ак*)» [1, с. 187].

Синтетический способ выражения высокой степени качества в тувинском языке и его диалектах является не очень распространенным, за исключением нескольких слов: *ак=кыр* – ‘очень белый, белее’, *көк=күр* – ‘более синий’, *кызыл=гыр* – ‘ярко-красный’.

В эрзинском говоре и качикском подговоре юго-восточного диалекта прилагательным со значением усиления качества предшествуют особые слова, заимствованные из монгольского языка, например: *ӕптир – ӕптир улуг* лит. *дыка улуг* ‘очень большой’, *ярээвге – ярээвге багай* (монг. *яриагуэ* ‘безусловно; нет слов, чтоб описать’) лит. *дыка багай* ‘очень плохой’, *ырмаяк* / *маяк – ырмаяк чараш* лит. *дыка чараш* ‘очень красивый’, *чыс кызыл* / *шыс кызыл* лит. *кып-кызыл, дыка кызыл* ‘ярко красный, краснейший’ [5, с. 101].

На определенных территориях в речи диалектоносителей вместо наречий или препозитивных частиц литературного тувинского языка употребляются особые слова со значением усиления качества, при этом они теряют свое исконное значение. Например, вместо широко распространенного наречия *дыка* – ‘очень, весьма, сильно’ в быту используются следующие варианты слов:

а) в монгун-тайгинском говоре западного диалекта: *чүдээк* (< *чүдек* – ‘некрасивый’) *чараш* / *дээк чараш* – ‘очень красивый’, *быжар* (< *бужар* ‘скверный, позорный, гнусный’), *улуг,* лит. *дыка улуг* – ‘очень большой, громадный’, *эстергей* (< *эстергей* / *эстии* – слово неизвестного происхождения) *чалгаа* / *эстии чалгаа,* лит. *дыка чалгаа* – ‘очень ленивый’;

в) в овюрском говоре центрального диалекта: *халап* (< *халап* / *халап=тыг* – ‘бедовый; проклятый’), *изиг,* лит. *дыка изиг* – ‘очень горячий’, *халап ажыг,* лит. *дыка ажыг* – ‘очень горький’, *коргунчуг* (< *коргунчуг* ‘страшный’) *чараш,* лит. *дыка чараш* – ‘очень красивый’, *хөлчек* (< *хөлчок* ‘очень, сильно, весьма’) *улуг,* лит. *аажок, дыка улуг* – ‘очень большой’, *мыӊгаранчыг* (< *муӊгаранчыг* – ‘печальный; очень’) *хаттыг,* лит. *дыка хаттыг* – ‘очень ветреный)’;

г) в улуг-хемском говоре: *азырганчыг* (< *азарганчыг* – ‘крохотный; малюсенький’) *солун,* лит. *дыка солун* – ‘очень интересный’, *азарганчыг өөрүнчүг,* лит. *дыка өөрүнчүг* – ‘очень радостный’;

д) в тере-хольском диалекте: *коргунчуг* (< *коргунчуг* – ‘страшный’), *узун,* лит. *дыка узун* – ‘очень длинный’, *болза-даа бедик* (< *бол=за-даа* – разг. ‘слишком; очень’), лит. *дыка бедик* – ‘очень высокий’, *сөс чок* – букв.: нет слов ‘безусловно’), *чараш,* лит. *дыка чараш* – букв.: ‘безусловно красивый’;

е) в тоджинском диалекте: *быйар* (< *бужар* – ‘скверный, позорный, гнусный’) *амданныг,* лит. *дыка амданныг*, *бужар хирлиг,* лит. *дыка хирлиг* – ‘очень грязный’ и др.

Таким образом, предварительный анализ диалектных форм сравнительной степени прилагательных свидетельствует о том, что говоры и диалекты тувинского языка содержат богатый материал для дальнейших исследований в этой области.

Сокращения

букв. – буквально
лит. – литературная форма
каа-х. – каа-хемский переходный говор
к-х. – кара-хольский говор
монг. – монгольский язык
м-т. – монгун-тайгинский говор
разг. – разговорный стиль
т-х. – тере-хольский диалект

Библиографический список

1. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва, 1961.
2. Сат Ш.Ч., Салзынмаа Е.Б. *Амгы тыва литературлуг дыл.* Кызыл, 1980.
3. Сат Ш.Ч., Куулар Е.М. *Тыва диалектология.* Кызыл, 2013.
4. *Древнетюркский словарь*. Ленинград,1969.
5. Куулар Е.М. *Юго-восточный диалект тувинского языка.* Кызыл, 2013.
6. Мартан-оол М.Б. Особенности речи населения Барун-Хемчикского района. *Тувинский язык и литература в послеоктябрьский период*. Кызыл, 1977.
7. Рассадин В.И. *Морфология тофаларского языка в сравнительном освещении*. Москва, 1978.
8. Патачакова Д.Ф. Качинский диалект. *Диалекты хакасского языка.* Абакан, 1973.
9. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка.* Кызыл, 1974.

References

1. Ishakov F.G., Pal’mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva, 1961.
2. Sat Sh.Ch., Salzynmaa E.B. *Amgy tyva literaturlug dyl.* Kyzyl, 1980.

3. Sat Sh.Ch., Kuular E.M. *Tyva dialektologiya.* Kyzyl, 2013.
4. *Drevnetyurkskij slovar'.* Leningrad,1969.
5. Kuular E.M. *Yugo-vostochnyj dialekt tuvinskogo yazyka.* Kyzyl, 2013.
6. Martan-ool M.B. Osobennosti rechi naseleniya Barun-Hemchikskogo rajona. *Tuvinskij yazyk i literatura v posleoktyabr'skij period*. Kyzyl, 1977.
7. Rassadin V.I. *Morfologiya tofalarskogo yazyka v sravnitel'nom osveschenii.* Moskva, 1978.
8. Patachakova D.F. Kachinskij dialekt. *Dialekty hakasskogo yazyka.* Abakan, 1973.
9. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka.* Kyzyl, 1974.

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-448-450

***Li O.D.,** senior teacher, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: write_ole@mail.ru*

THE ADVERSITY SEMANTICS AS AN OBJECT OF STUDIES. The article researches the features of adversity semantics, its formation, and a description of the problematic of its study. The adversity is one of the most important topic of contemporary linguistics. This article provides a description of the adversity semantics problems in the modern scientific literature. The meaning of adversity, its definition, delimitation and establishment of the using sphere of "opposition" and "adversity" are described. The multilevel structure of the adversity semantics means and correlation of the adversity semantics, restrictive semantics and concessive semantics are presented. The described topic allows to make conclusions about the relevance of the adversity study and practical significance of the topic for further research adversity explications and the application of received results in practice of teaching theoretical subjects for students-philologists and at the Russian language classes for foreign students.

Key words: adversity, semantics, opposition, subject, concessive semantics, relation.

***О.Д. Ли**, ст. преп., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, E-mail: write_ole@mail.ru*

СЕМАНТИКА ПРОТИВИТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию семантики противительности, особенностей её становления, описанию проблематики изучения. Противительность представляется важным объектом изучения актуальной лингвистики. Данная статья демонстрирует обзор проблем, связанных с семантикой противительности и описанных в современной научной литературе. В работе рассматриваются природа противительности и её определение, разграничение и установление сферы употребления понятий «противительность» и «противопоставление». Обращается внимание на многоуровневый характер средств выражения исследуемой семантики, описывается проблема соотношения противительности и схожих смыслов – отрицания, уступительности, ограничения. Описанная в статье проблематика позволяет делать выводы об актуальности исследования противительной семантики и практической значимости данной темы для дальнейших исследований, а также применении полученных результатов в преподавании теоретических дисциплин студентам-филологам и в практике преподавания русского языка как неродного иностранным учащимся.

Ключевые слова: **противительность, семантика, противопоставление, субъект, отношения.**

Противительность – это смысл, отличающийся сложными путями становления и обладающий средствами выражения на всех уровнях языка. Процессы формирования противительности связаны с развитием мышления человека и пониманием его положения в мире, отделением и выстраиванием границ собственного Я. Исследователи отмечают обязательное наличие субъекта в структуре противительности: «Субъект, осуществляющий противопоставление, является необходимой составляющей семантической структуры отношения противительности, поскольку это отношение тесно связано с познавательной деятельностью человека и отражает соответствующие процессы мышления» [1, с. 4 – 5].

Интерес к семантике противительности обусловлен тенденциями современной лингвистики – исследованием языка в связи с человеческим сознанием, пониманием реальности человеческого языка с точки зрения диалогичности и полилогичности, вниманием к позиции субъекта и выражению субъективной оценки, что и составляет актуальность данной работы.

Целью представленной статьи является изучение проблематики понятия «противительность» в научной литературе.

В соответствии с целью определяем следующие задачи: выявление и описание проблематики противительности в научной литературе; определение понятия «противительность»; сопоставление понятий «противительность» и «противопоставление»; описание проблемы взаимодействия противительности с другими смыслами; представление специфики выражения исследования данной семантики языковыми средствами; определение влияния актуальных процессов развития русского языка на становление противительности.

Для выполнения задач данного исследования нами были использованы описательный и сравнительно-сопоставительный методы.

Проблему противительности и противительных отношений освещали такие ученые, как Н.Н. Холодов, Ю.И. Леденёв, А.Ф. Прияткина, И.Н. Кручинина, Е.В. Падучева, М.С. Милованова и другие.

В научной литературе семантика противительности определяется через понятия «противопоставление», «противоположность».

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой находим: «ПРОТИВИТЕЛЬНЫЙ (адверсативный) англ. adversative, фр. adversa-tif, нем. adversativ, gegenüberstellend, entgegenstellend, ucn. adversative Выражающий противопоставление, относящийся к противопоставлению, имеющий значение противопоставления, противоположения; служащий для синтаксического соединения противопоставляемых или разграничиваемых членов предложения или целых предложений» [2].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова: «ПРОТИВИТЕЛЬНЫЙ – противительный союз – в грамматике: союз, выражающий противопоставление слов или предложений другим, напр. но, а» [3, с. 541].

Понятие «противопоставление» имеет следующее толкование в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой: «ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ (противоположение, оппозиция) англ. opposition, фр. opposition, нем. Gegensatz, ucn. oposieiön. 1. Различие двух (или более) однородных единиц языка, способное выполнять семиологическую функцию, т. е. быть семиологически релевантным. Противопоставление антитезное. То же, что антитеза» [2].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова обнаруживаем толкование глагола: «ПРОТИВОПОСТАВИТЬ – 1. сравнить, указав несходность, противоположность признаков одного и другого. П. выводы, полученные разными исследователями. 2. Противодействуя, направить против кого-чего-н. П. насилию, вооруженную силу» [3, с. 541].

В литературе нет единого мнения о соотношении понятий «противительность» и «противопоставление». Так, Т.М. Калькова предлагает толкование: «Под противительным отношением мы понимаем логическое отношение, содержащее в себе значение противопоставления в самом широком смысле» [4, с. 243].

Д.И. Ишханова определяет противительные отношения как «частное проявление отношений противопоставления». Исследователь считает противительность шире и, одновременно, уже понятия противопоставления, утверждая, что семантика противительности функционирует в сфере системы языковых грамматических значений, а противопоставление раскрывает «глубинную суть противительности» [5]. М.С. Милованова говорит о том, что «противительность – языковая интерпретация идеи противопоставления» [6, с. 35]. Исследователь обращает внимание на то, что понятия «противительность» и «противопоставление» имеют неравный объем. Понятие «противопоставление» широко используется в различных областях научного знания, имея множество синонимов, тогда как «противительность» используется в лингвистической литературе.

Ученые сходятся во мнении, что противопоставление, являясь базовым научным понятием, выступает основополагающим элементом противительности.

Противопоставление – это один из способов осмысления реальности человеком.

Идея противопоставления формировалась в процессе развития человеческого мышления и занимала умы с античных времен: «Противоположительный период – такой, в котором в каждом из двух членов одна противоположность стоит рядом с другой или один и тот же член присоединяется к двум противоположностям» [7, с. 141].

В основе противопоставления лежат идеи сравнения и тождества. Два объекта, которые не имеют никакого основания для сравнения, не могут быть противопоставлены. Основание для сравнения – это компонент тождества в операции противопоставления.

Противопоставление есть результат сравнения двух объектов и демонстрация их как нетождественных. Первостепенной является идея сравнения, а смысл противопоставления реализуется через дальнейшее отрицание одного из объектов: «…для противопоставления двух или нескольких вещей необходима общая основа (константа) и специфические различия (переменные), являющиеся основанием для создания противопоставления» [8, с. 15].

Противопоставление может быть пространственным, логическим и субъективным.

Противительная семантика носит абстрактный характер, является результатом мыслительной деятельности субъекта, где говорящий занимает центральное место, и является субъективной. Объективно-существующие смыслы существуют вне зависимости от точки зрения кого-либо.

Возникновение новых значений происходит от конкретных смыслов к абстрактным. Как отмечают исследователи, «противительность – это одна из разновидностей противопоставления, если под противопоставлением понимать объективное (пространственное) противопоставление, логическое (объективно-логическое) и субъективное противопоставление (противительность)» [6, с. 67].

То есть противительная семантика имеет в своей основе объективное пространственное значение.

Говоря о сущности и становлении исследуемой семантики, необходимо уделить особое внимание другим значениям, среди которых противительность развивается и функционирует. Семантика противительности находится в тесной взаимосвязи с семантикой отрицания. Противительность как противопоставление объектов по какому-то основанию включает в себя компонент отрицания: «Вещи осознаются нами как сходные и отличающиеся одна от другой. Сходство и различие устанавливаются в ходе сравнения. Различие есть выражение того обстоятельства, что нечто (признак), существующее в одном предмете, не существует в другом» [9, с. 11]. Наличие особых взаимоотношений семантики отрицания и противительности демонстрируют языковые средства: союз *но*, слово *отнюдь* и другие. Союз *но* толкуется через семантику ограничения (частичного отрицания) и в ряде случаев формирует противительно-ограничительные отношения [10, с. 11]. Смысловой компонент «граница» имеет основополагающее значение в структуре семантики противительности: «Собственно, противительность – это и есть разные степени ограничения вплоть до полного и решительного отрицания, представленного на лексическом уровне знаменательным словом-корнем против» [6, с. 102]. Сема ограничения представлена в противительных союзах *да*, *но*, лексемах *довольно*, *хватит*.

М.С. Милованова называет отрицание, ограничение, уступительность и противительность «дружественными смыслами», позволяющими различать тончайшие оттенки высказывания [6, с. 84].

Проблему взаимоотношений противительности и уступки затрагивали в своих работах М.В. Ляпон, А.Ф. Прияткина, Е.В. Урысон, Н.Ф. Перфильева, Л.Д. Беднарская.

Исследователи, говоря о природе уступительных отношений, определяют, что «уступительные отношения построены на взаимодействии значений внутренней обусловленности и противительного» [11, с. 586], «функционально-семантическая категория уступительности строится на базе причинно-следственных и противительных отношений» [12, с. 5].

Взаимосвязь уступительных и противительных отношений иллюстрирует множество языковых фактов: существование слов, сочетающих в себе компоненты уступительной и противительной семантики (*впрочем, вопреки*), возникновение противительно-уступительных отношений в сложном предложении (*В семье все были врачами, но она мечтала о карьере певицы*), конструкции с вторичной союзной связью (*Пришел, но поздно*).

Поскольку противительность функционирует во взаимодействии с другими значениями, возникает многообразие смысловых оттенков, реализующихся в языке.

Д.С. Ихшанова, основываясь на доминирующем признаке категориальной семантики, выделила десять типов противительных конструкций, включая противительно-ограничительные и противительно- уступительные конструкции [5, с. 11].

Противительная семантика реализуется на всех уровнях языковой системы. Противительные отношения могут выражаться в словосочетании, простом и сложном предложениях, тексте.

Противительность как смысл и его воплощение в языке может рассматриваться с позиции категории. Введение этого термина позволяет сфокусировать внимание на взаимоотношениях лексических и грамматических средств выражения семантики [6].

Исследователи отмечают, что противительность формируется и развивается во взаимодействии лексического и грамматического значений.

Союз *но* является максимально семантически абстрактной, общепризнанной реализацией противительности [6; 10; 13].

Союз *хотя*, классифицирующийся как уступительный, является иллюстрацией взаимосвязи противительных и уступительных отношений [6].

В научной литературе отмечается многозначность (уступительное, ограничительное, противительное, разделительное, условное и др. значения) союза и то, что «союз проходит свой естественный путь от конкретного значения к отвлеченному, от лексического к грамматическому» [14, с. 83].

Формирование и развитие семантики противительности отражает актуальные процессы русского языка. Развитие и изменения в языке происходят от конкретного к абстрактному. В современных лингвистических исследованиях уделяется большое внимание явлениям перехода знаменательных частей речи в служебные. Данные процессы в последнее время активизируются. Знаменательные части речи, находясь в определенных условиях, приобретают новые функции – функции служебных слов. Исследователи отмечают, что «специфичность окружения обусловливает специфичность, семантическую детализацию тех отношений, которые формируются в синтаксической структуре с помощью того или иного служебного новообразования» [15, с. 135].

Знаменательные слова, обладающие противительным значением и имеющие разную частеречную принадлежность, приобретают функции служебных слов. К подобным языковым фактам относятся производные от наречий предлоги *против, вопреки, наперекор*, производные от сочетания существительного с простым предлогом *в противовес, в противоположность* и другие. Эти производные предлоги отличаются спецификой окружения, условиями функционирования, разной степенью грамматикализации. Изучение таких фактов языка позволяет, с одной стороны, проанализировать развитие противительности как категории во всем многообразии её языковых воплощений, с другой стороны, исследовать новейшие процессы, которые происходят в современном русском языке. Подобные исследования имеют как теоретический, так и прикладной характер. Результаты исследований противительной семантики и её экспликаторов, в том числе производных предлогов, могут быть использованы при составлении словарей служебных слов, в преподавании современного русского языка студентам филологических специальностей. Кроме того, работы данной направленности имеют весомое значение в практике преподавания русского языка как неродного для формирования языковой и культурной компетенций иностранных студентов.

Знание актуальных тенденций языка, представление о смыслах, охватывающих все уровни языковой системы и развивающихся в процессе эволюции человеческого мышления, совершенствование навыков идентификации оттенков значений являются важными элементами формирования языковой, культурной и профессиональной компетенций. Применение результатов исследования семантики противительности и слов, изменивших свою частеречную принадлежность, на занятиях по современному русскому языку в русскоязычной и иноязычной аудиториях позволяет формировать понимание языка как многоуровневой системы, каждый элемент которой взаимосвязан и обусловлен становлением и развитием человека и его собственного Я.

Итак, противительность представляет собой сложную категорию. В русистике наблюдается большое количество работ, касающихся данной тематики. В основе семантики противительности как объекта лингвистики лежит понятие «противопоставление». Становление и функционирование семантики противительности происходит во взаимодействии с другими смыслами – отрицанием, ограничением и уступительностью, что подтверждается языковыми фактами, обладающими гибридной семантикой. Существует большое количество актуальной научной литературы по вопросам выражения противительной семантики в слове, простом предложении, сложноподчиненном, сложносочиненном и бессоюзном предложениях. Кроме того, противительные отношения могут реализовываться в особенных синтаксических конструкциях, например, в конструкциях с вторичной союзной связью.

Эволюция противительной категории происходит по естественным законам развития языка. Современному русскому языку присущи явления перехода знаменательных частей речи в служебные. Ряды служебных слов, обладающих противительной семантикой, пополняются, что представляет интерес для дальнейших исследований. Работы такого направления имеют теоретическую и практическую значимость для современной лингвистики.

Библиографический список

1. Берестова А.И. *Семантические и грамматические особенности противительности (на материале современного английского языка).* Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1987.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС; Калуга: ГУП Облиздат, 2004. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_51.htm
3. С.И. Ожегов. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.
4. Калькова Т.М. Противительное отношение и языковая картина мира. *Диалог-2003:* труды Международной конференции. Москва 2003: 243 – 249.
5. Ишханова Д.С. *Противительные отношения на различных ярусах синтаксиса.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ставрополь, 2007.
6. Милованова М.С. *Семантика противительности и средства её выражения в русском языке.* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2011.
7. Аристотель. Риторика. *Античные риторики*. Под редакцией А.А. Тахо-Годи. Москва: Издательство Московского университета, 1978.
8. Инькова-Манзотти О.Ю. *Коннекторы противопоставления во французском и русском языках. Сопоставительное исследование.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2001.

9. Бондаренко В.Н. *Отрицание как логико-грамматическая категория*. Москва: Наука, 1983.
10. Лобанова Т.А. *Синтаксические условия функционирования слова в простом предложении*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иваново, 2000.
11. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1982; Том II.
12. Мусатова Г.А. *Семантика уступки*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
13. Словарь служебных слов русского языка. Владивосток, 2001: 107 – 111.
14. Прияткина А.Ф. О союзе хотя в современном русском языке. *Русский язык в школе*. 1968; № 2: 83 – 88.
15. Шереметьева Е.С. Релятивные свойства словоформы «в русле» (к вопросу о грамматикализации предложно-падежных словоформ). *Вестник Курганского государственного университета*. 2019; № 1 (52): 135 – 138.

References

1. Berestova A.I. *Semanticheskie i grammaticheskie osobennosti protivitel'nosti (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1987.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: URSS; Kaluga: GUP Oblizdat, 2004. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_51.htm
3. S.I. Ozhegov. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
4. Kal'kova T.M. Protivitel'noe otnoshenie i yazykovaya kartina mira. *Dialog-2003:* trudy Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva 2003: 243 – 249.
5. Ishhanova D.S. *Protivitel'nye otnosheniya na razlichnyh yarusah sintaksisa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2007.
6. Milovanova M.S. *Semantika protivitel'nosti i sredstva ee vyrazheniya v russkom yazyke*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
7. Aristotel'. Ritorika. *Antichnye ritoriki*. Pod redakciej A.A. Taho-Godi. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978.
8. In'kova-Manzotti O.Yu. *Konnektory protivopostavleniya vo francuzskom i russkom yazykah. Sopostavitel'noe issledovanie*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
9. Bondarenko V.N. *Otricanie kak logiko-grammaticheskaya kategoriya*. Moskva: Nauka, 1983.
10. Lobanova T.A. *Sintaksicheskie usloviya funkcionirovaniya slova v prostom predlozhenii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ivanovo, 2000.
11. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1982; Tom II.
12. Musatova G.A. *Semantika ustupki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
13. Slovar' sluzhebnyh slov russkogo yazyka. Vladivostok, 2001: 107 – 111.
14. Priyatkina A.F. O soyuze hotya v sovremennom russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*. 1968; № 2: 83 – 88.
15. Sheremet'eva E.S. Relyativnye svojstva slovoformy «v rusle» (k voprosu o grammatikalizacii predlozhno-padezhnyh slovoform). *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 1 (52): 135 – 138.

Статья поступила в редакцию 27.10.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-450-452

***Liu Hu**, postgraduate, Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: liu.hu@mail.ru*

GRANDMA AS MYTHOLOGICAL CHARACTER IN SHANDONG PROVINCE. The article is dedicated to the folk mythology of Shandong province, which is located in the middle east of China. Shandong is one of the cultural centers. The word *grandma* can be translated into Chinese as "popo" or "nainai". In many areas of Shandong province, there are mythological characters, such as Shi-popo (grandmother-stone), Chuang-popo (grandmother-bed), Taishan-nainai (grandmother Taishan), Lugu-nainai (grandmother Lugu), Maimang-nainai (grandmother-wheat), Yan-nainai (grandmother Yan). They can be named by own habitat or function, have their own characteristics, some of which are common throughout Shandong, while others exist in separate areas. The objective of the study is to identify the features of the mythological characters of Shandong province. This article studies names and characters of a grandmother, analyzes the worship rituals, which associated with this mythological character, as well as local customs.

Key words: **folk mythology, Shandong province, grandmother, worship ritual, folk custom.**

***Лю Ху**, аспирант, Институт Славяноведения российской академии наук., г. Москва, E-mail: liu.hu@mail.ru*

БАБУШКА КАК МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЖ В ПРОВИНЦИИ ШАНЬДУН

Статья посвящена народной мифологии провинции Шаньдун, расположенной на среднем востоке Китая. Шаньдун является одним из центров культуры. На многих территориях провинции Шаньдун существуют мифологические персонажи «бабушка», такие как Ши-попо (бабушка-камень), Чуан-попо (бабушка-кровать), Тайшань-найнай (бабушка Тайшань), Лугу-найнай (бабушка Лугу), Майман-найнай (бабушка-пшеница), Янь-найнай (бабушка Янь). В названиях используются наименования мест обитания или функция. У них есть свои народные особенности, одни из которых распространены по всему Шаньдуну, а другие существуют в отдельных областях. Целью исследования является выявление особенностей мифологических персонажей провинции Шаньдун. В данной статье рассматриваются наименования и образы «бабушки», анализируются ритуалы поклонения, связанные с этим мифологическим персонажем, а также локальные обычаи.

Ключевые слова: **народная мифология, провинция Шаньдун, «бабушка», ритуал поклонения, народный обычай.**

В провинции Шаньдун существуют мифологический персонаж «бабушка». Бабушка – это слово может быть переведено на китайский язык как *попо* и *найнай*. Их называют словами: бабушка + место, бабушка + гора, бабушка + имя и т.п. У них есть свой особый источник, имя, локус, ипостась, время действия, атрибуты и контакты с человеком. Целью исследования является определение особенностей образов мифологического персонажа «бабушка» в провинции Шаньдун. Рассматривается особенность традиционной народной локальной культуры. В мифологии провинции Шаньдун находят отображение особенности мировосприятия и образа жизни местных жителей. Представленная традиционная культура провинции Шаньдун может быть в дальнейшем исследована с точки зрения сравнительной типологии сходств и различий мифологических персонажей славянской культуры.

Ши-попо (бабушка-камень) предстает в виде человекоподобного камня, распространённого в районе Лунань (южный район провинции Шаньдун). *Ши-попо* выполняет функцию защитницы локальной территории.

В настоящее время сохраняется ритуал «называть *Ши-попо* своей матерью». Если у детей плохое состояние здоровья, то родители просят знахаря найти подходящую «бабушку-камень». Знахарь определяет направление, где живет *Ши-попо*. На указанной стороне родители ищут большой камень, формой напоминающий человека, то есть *ши-попо*. Она (т.е. бабушка-камень) должна стать названой матерью для охраны здоровья детей. Ребенок должен признать *ши-попо* своей матерью и поднести ей ладаны, одежды и вино. После этого каждый год во время праздника ребенок должен приносить дары *Ши-попо,* вплоть до своей свадьбы.

В настоящее время *Ши-попо* может не только благословлять здоровье детей, но и приносить дождь. «В случае продолжительной засухи жители деревни загрязняют *Ши-попо*. Чтобы счистить с себя грязь, *Ши-попо* пришлось вызывать дождь. Говорят, что бабушка-камень не может передвигаться; если она передвинется, то будет несчастье» [1, с. 118].

Ши-попо также охраняет людей во время передвижения. Люди могут ходить под ее защитой. Название этого образа происходит от места нахождения – *Ши-попо*. Люди клали большой камень, чтобы ориентироваться на пересечении деревенских дорог или обозначить границу деревни, или отметить место своего жительства. Важную роль *Ши-попо* играет в выборе географического расположения местности и направлении движения, поэтому принимает функцию защиты дорог и благословляют безопасность передвижения. Люди часто молятся *Ши-попо*, прежде чем идти далеко от дома.

Чуан-попо (бабушка-кровать), её также называют *Чуан-шэнь* (божество-кровать), *Чуан-му* (матушка-кровать*),* – покровительница детей и женщин,

обитающая в изголовье кровати. Ребенок тесно связан с кроватью, *Чуан-попо* защищает детей и ухаживает за ними. На третий день после рождения ребенка люди должны поклониться *Чуан-попо* и отдать ей дары. Дары нужно положить в середине кровати. При поклонении нельзя дарить вино, иначе *Чуан-попо* станет пьяна и уснет, потом будет пренебрегать заботой о детях. Затем немедленно сжигали или убирали дань.

Когда ребенок болеет, родители часто молятся *Чуан-попо* о его выздоровлении. Кроме того, чтобы защитить детей в новом году, *Чуан-попо* отдают дань на пятнадцатый день первого месяца лунного календаря. Люди также поклоняются *Чуан-попо* во время крупных праздников, таких как Цинмин, Чжунъюань и Чунъян.

Считают, что родинка у ребенка – это знак, который приносит *Чуан-попо* для различения детей. Пожилые люди также говорят, что когда ребенок часто улыбается во сне, его нельзя будить. Это символ того, что *Чуан-попо* учит ребенка, когда он спит, и поэтому не нужно мешать учебе, а, напротив, почитать *Чуан-попо.*

На некоторых территориях считают, что *Чуан-попо* – плохие, нечистые духи, иногда они приносят болезнь и хотят забрать душу ребенка. Когда ребенок болеет, то, чтобы *Чуан-попо* не забрала душу ребенка, родители должны постучать тапочками о кровать или стену и прогнать *Чуан-попо*.

Тайшань-найнай (бабушка Тайшань), то есть Божество Тайшань – Бися Юаньцзюнь. Тайшань является самой известной горой, расположенной в городе Тайань провинции Шаньдун.

Название *Тайшань-найнай* известно в горном районе Имэншань. Образ *Тайшань-найнай* имеет свою специфику, свои функции и ритуалы. В Имэншань *Тайшань-найнай* потеряла статус божества, стала локальным защитником и даже приняла на себя функции нечистой силы.

Тайшань-найнай не только приносит людям болезни, но и лечит людей. В деревне Мачжан уезда Ишуй, когда люди долго болеют, они обращаются к бабушке Тайшань и думают, что долговременная болезнь вызвана тем, что *Тайшань-найнай* хочет забрать их души и подчинить их себе. Другая причина болезни может заключаться в том, что *Тайшань-найнай* не хватает денег. Тогда надо найти знахаря, чтобы отдать дань *Тайшань-найнай*, и больной вскоре станет здоровым.

Некоторые люди думают, что *Тайшань-найнай* обладает способностью лечить болезни. Когда люди болеют, они должны молиться *Тайшань-найнай,* отправлять дары и жертвы. Она поможет человеку выздороветь, если довольна дарами и пожертвованиями.

Ван Вэйхуа исследовал образ *Тайшань-найнай* в деревне Юйцзянь района Имэншань. В этой местности проводится специальная церемония поклонения. Там есть особенный ритуал – «посещение» *Тайшань-найнай*, который организуют пожилые женщины. В первый и пятнадцатый день каждого месяца лунного календаря *Тайшань-найнай* «переезжает» в дом верующего. После переезда и поклонения она возвращается в дом ведущей во время праздника Весны. Ведущая называется *Минбайжэнь* («знающий человек») – это в деревне Юйцянь важная женщина, которая разбирается в церемониях ритуала и поклонениях. Она знакома со всеми правилами этикета на свадьбах, похоронах, фестивалях и других мероприятиях.

Те, кто хочет пригласить *Тайшань-найнай* к себе домой, должны заранее зарегистрироваться. Ведущая организует заказ в соответствии с просьбой и информирует верующих о дате. Люди, которые получают разрешение, должны выставить флаг у дома, вывесить изображение *Тайшань-найнай*, приготовить пожертвования, а соседи, видя флаг и зная, что *Тайшань-найнай* прибыла в эту семью, могут посещать бабушку Тайшань и просить благословить эту семью и свои семьи.

Событие длится три дня. На третий день должна приехать следующая семья, чтобы пригласить *Тайшань-найнай* к себе в гости. Члены семьи должны нести «портрет» *Тайшань-найнай*. Обычно мужчина взваливает изображение себе на спину и доставляет его в дом следующего верующего. Изображение бабушки Тайшань хранилось в этом доме, чтобы весь следующий год могли ей поклоняться [2].

Лугу-найнай (бабушка Лугу) известна в уезде Чипин провинции Шаньдун. В настоящее время она стала сверхъестественным божеством. Каждый год в пятый, шестой и седьмой дни первого месяца в уезде Чипин проводится фестиваль, включающий ритуал поклонения *Лугу-найнай*. Но этот ритуал сохраняется только в уезде Чипин, так как считают, что уезд Чипин – это родина *Лугу-найнай*.

Лугу-найнай родилась в период правления династии Чуньцю (770 – 476/403 гг. до н.э.). В исторической книге написано: когда царство Ци направило войска, чтобы напасть на царство Лу, то женщина обняла одного ребенка, за руку взяла другого ребенка и убежала. Когда подошла армия Ци, она поспешно бросила ребенка, бывшего у нее за пазухой, забрала другого ребенка и побежала к лесу. Полководец поймал ее и спросил, почему она оставила одного ребенка. Женщина ответила: брошенный ребенок – её собственный сын, а другой – сын брата. Она бросила своего ребенка, чтобы спасти племянника. Полководца поступок женщины глубоко тронул, поэтому он приказал солдатам уходить из этих мест. Услышав это, император царства Лу дал женщине ценную одежду и назвал ее «Лу Игу» («верная женщина царства Лу») [3, с. 50].

Считают, что *Лугу-найнай* – сестра *Тайшань-найнай*. Шестой день февраля каждого года – день рождения *Лугу-найнай*, она должна пойти к *Тайшань-найнай*, чтобы отметить свой день рождения вместе с сестрой, а затем «увести» южный ветер домой. Поэтому люди верят, что в эти дни ветер бывает вызван *Лугу-найнай*. Если южный ветер появился позже, то это показывает, что *Лугу-найнай* хочет у сестры прожить долго [4, с. 36].

Майман-найнай (бабушка-пшеница) – дух, ответственный за рост и зрелость пшеницы. В юго-западном Шаньдуне существует обычай поклоняться *Майман-найнай* первого апреля. Считают, что первое апреля – день рождения *Майман-найнай*. Теперь это стало относительно большим народным праздником. До первого апреля пожилые женщины в деревне собирают деньги (каждая семья дарит сумму, какую захочет), а затем на эти деньги покупают ладан, еду для жертвоприношений, ритуальные деньги.

Ритуал поклонения *Майман-найнай* проходит в первый день апреля. *Чжан Бо* провел исследование, посвященное вере *Майман-найнай*, в котором он подробно описал церемонию поклонения *Майман-найнай* в деревне Ванчжуан уезда Хуэйшань. «Место поклонения выбирают посередине перекрестка, на улице ставят прямоугольный стол: длинное ребро располагают с востока на запад, короткое – с севера на юг. В середине стола стоят корзины со свежеиспеченными оладьями. Рядом с корзинами находятся тарелочки с чесночной пастой. Чашку помещают слева и справа от корзины, наполняют сахарной водой, которую называют *танча* («чай с сахаром»). Рядом со столом, на земле спереди (на севере), расположены три таза, заполненные древесной золой. Чуть дальше есть небольшие курильницы – в северо-западном, юго-западном и юго-восточном углу стола; курильницы также заполнены древесной золой» [5, с. 83].

Большинство людей, присутствующих на церемонии, являются пожилыми людьми и детьми, взрослые мужчины не допускаются к участию в церемонии. Когда ритуальные деньги начинают гореть, старушки кланяются в направлении трех тазов за столом. Они молятся о хорошем урожае. Затем раздают оладьи – для каждого ребенка и его бабушки, участвующих в церемонии. Бабушки едят и приговаривают: Чи юбин, чжань дасуань, иму дили да идань. («Ешьте блины, обмакивайте в чеснок, получите дань (почти сто килограммов) зерна с му (666 кв. м.)») [5].

В разных местах есть свои особенности поклонения *Майман-найнай*. В уезде Цзиньсян также сжигают ладан на перекрестке, и большинство участников – пожилые женщины. Выбор поклонения *Майман-найнай* в первый день апреля должен быть связан с местными сельскохозяйственными условиями и привычками роста пшеницы. Исследование ритуала деревни Ванчжуан уезда Цзиньсян и уезда Динтао показывает, что поклонение *Майман-найнай* связано с желанием хорошего урожая. Пшеница является основной местной культурой, и ее богатый урожай влияет на уровень жизни фермеров. И примерно в первый день четвертого лунного месяца наступает период созревания пшеничного колоса и его наполнения зерном. Естественно, нужно выбрать это время, чтобы поклониться *Майман-найнай* и молить ее, чтобы она благословила урожай пшеницы.

Ян-найнай (бабушка Янь) – защитница района Бошан, находящегося в середине Шаньдун. Люди там построили храмы для поклонения бабушке Янь.

Существует легенда о судьбе *Янь-найнай*: трудолюбивая и добросердечная девушка по имени Янь-Вэньцзян вышла замуж в семью к парню по имени Гуо. Но через день после свадьбы муж умер, поэтому она взяла на себя семейные обязанности: обслуживание пожилой свекрови и воспитание молодой сестры мужа. Она высоко чтила свёкра и свекровь, исполняла сыновний долг вместо умершего мужа.

Янь-найнай стала местным богом, отвечающим за воду. Каждый раз, когда случается засуха, люди молятся в храме о дожде. Местные жители также считают, что *Янь-найнай* управляет зачатием и рождением детей. Молодые замужние женщины часто молятся *Янь-найнай*, чтобы забеременеть.

Каждый год *Янь-найнай* возвращается домой (в деревню), чтобы навестить своих родственников и спастись от жаркого лета. Теперь это стало очень важным местным народным обрядом.

Согласно традиции, с 26 мая по лунному календарю местные люди начали поклоняться в храме *Янь-найнай*. дают ей одежду, обувь и благовония, чтобы она могла красиво одеться и возвратиться домой.

Первого числа шестого месяца по лунному календарю каждая деревня присылала своих представителей, чтобы пригласить *Янь-найнай*. Можно было увидеть оживленную картину: люди били в гонги и барабаны, дули в горн, несли флаги в руках и паланкин. Они подвозили *Янь-найнай* с храма до своего села. *Янь-найнай* целый месяц жила в разных селах.

В каждой деревне построен маленький храм или кумирня, где проживет *Янь-найнай*. В храме установлены специальные сиденья для *янь-найнай*. Люди приглашают её в храм, подводят к стулу и говорят: «*Янь-найнай*, пожалуйста, садитесь», затем ставят свежеприготовленные блюда из рыбы, курицы, свинины на столе перед сиденьями. Последний ритуал – поклонение. Самая важная просьба: попросить защищать рост и зрелость посевов, поэтому ей молятся об урожае. Если в этом году деревня только что пережила нашествие саранчи, наводнение или засуху, можно попросить о помощи *Янь-найнай*: она будет приносить дождь, защищать от наводнения, отгонять саранчу и т.д.

Люди должны отправить *Янь-найнай* обратно после того, как она проживет в каждой деревне в течение месяца. Это ритуал называют «Прощание с *янь-найнай*», теперь он стал самым грандиозным праздником. Перед большим храмом собираются люди из разных деревень, поют, танцуют.

Изложенный материал позволяет сделать выводы о бабушке как мифологическом персонаже в народной культуре провинции Шаньдун.

1. В названиях используются наименования мест обитания или функция: *бабушка Тайшань, бабушка-камень, бабушка-пшеница, бабушка-кровать*.

2. Функции «бабушки» в ритуале поклонения связываются с ребенком и женщиной: *Ши-попо* охраняет здоровье детей; *Чуан-попо* ухаживает за ребенком; ритуал посещения *Тайшань-найнай* организуют женщины; большинство участников поклонения *Майман-найнай* – пожилые женщины; *Янь-найнай* может дать детей женщинам, мечтающим стать мамой.

3. Ритуалы поклонения «бабушке» связаны с погодой и сельским хозяйством: *Ши-попо* может приносить дождь; *Лугу-найнай* вызывает южный ветер; *Майман-найнай* отвечает за рост и зрелость пшеницы; *Янь-найнай* может приносить дождь.

4. В географическом ареале культура одной «бабушки» организована определенной зоной: *Ши-попо* известна в районе Лунань (южный район провинции Шаньдун); *Майман-найнай* – в Лусинан (юго-западный район Шаньдуна); *Тайшань-найнай* – в горном районе Имэншань; *Янь-найнай* живет только в районе Бошань.

Библиографический список

1. Ван М. Предварительное исследование веры в бабушку-камень. *Цзаочжуан Сюэюань Сюэбао.* 2019; № 4: 117 – 124.
2. Ван В. *Праздничные обычаи весны и осознание женской идентичности – на примере деревни Юйцзянь в горном районе Именшань провинции Шаньдун*. Диссертация … доктора филологических наук. Пекин, 2010.
3. Лю С., Лю С. *Повествование о героине*. Шэньян: Ляонин цзяоюй чубаньшэ, 1998.
4. У С. Храм «бабушки»: Изменения в связи со сменой века и изменением ситуации веры в богиню – исследование общества в районе Луси. *Миньсу яньцзю.* 2016; № 6: 31 – 39.
5. Бо Ч. Молитва о хорошем урожае – осведомленность и размышление об обычаях «поклонения бабушке Майман». *Миньсу яньцзю.* 2002; № 2: 81 – 89.

References

1. Van M. Predvaritel'noe issledovanie very v babushku-kamen'. *Czaochzhuan Syu`eyuan' Syu`ebao.* 2019; № 4: 117 – 124.
1. Van V. *Prazdnichnye obychai vesny i osoznanie zhenskoj identichnosti – na primere derevni Yujczyan' v gornom rajone Imenshan' provincii Shan'dun*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Pekin, 2010.
3. Lyu S., Lyu S. *Povestvovanie o geroine*. Sh`en'yan: Lyaonin czyaoyuj chuban'sh`e, 1998.
4. U S. Hram «babushki»: Izmeneniya v svyazi so smenoj veka i izmeneniem situacii very v boginyu – issledovanie obschestva v rajone Lusi. *Min'su yan'czyu.* 2016; № 6: 31 – 39.
5. Bo Ch. Molitva o horoshem urozhae – osvedomlennost' i razmyshlenie ob obychayah «pokloneniya babushke Majman». *Min'su yan'czyu.* 2002; № 2: 81 – 89.

Статья поступила в редакцию 01.11.20

УДК 881: 373.167 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-452-454

Nashkhoeva M.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Department, Chechen State University (Grozny, Russia); teaching assistant, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mnashkhoeva@gmail.com*

THE USE OF BLOG TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The researcher discusses the possibility of introducing blog technologies into the educational process in teaching foreign languages, in particular Russian as a foreign language, and also analyses different classifications of blogs types. The ways of introducing blogging technologies into the modern educational process are being studied. The components of blogs as a virtual space and methodological potential of blogs are analyzed. The advantages and disadvantages of using blog technologies in the educational process are considered. The article examines the benefits of using blogs in writing practice for improving students writing skills. The classification of educational blogs of Soviet scientists and their methodological potential is also discussed in detail. The research concludes that the implementation of blogging technologies in the educational process can increase the level of proficiency in a foreign language, namely Russian as a foreign language, and can be the most effective way to make the student's foreign language communicative competence as well as to carry out worldwide intercultural communication.

Key words: **blog, Internet-technologies, hypertext, web-page, online-discourse, foreign languages, Russian as a foreign language, virtual space.**

М.Р. Нашхоева*, канд. филол. наук, доц., сотр. МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mnashkhoeva@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается возможность внедрения блог-технологий в образовательный процесс при обучении иностранным языкам, в частности русскому как иностранному, также исследуются различные классификации видов блогов. Изучаются способы внедрения блог-технологий в современный образовательный процесс. Анализируются компоненты блогов как виртуального пространства, а также изучается методический потенциал блогов. Рассматриваются преимущества и недостатки использования блог-технологий в учебном процессе. Исследуются преимущества использования блогов на занятиях по обучению иностранным языкам, а именно РКИ для развития навыков и умений письменной речи. Подробно рассматривается также классификация учебных различных блогов и их методический потенциал. Делается вывод, что реализация блог-технологий в образовательном процессе может повысить уровень владения иностранным языком, а именно русским языком как иностранным, и являться одним их эффективных способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, а также осуществлять всемирную межкультурную коммуникацию. Также делается вывод, что современный блогинг представляет собой одну из самых востребованных и популярных форм онлайн-дискурса.

Ключевые слова: **блог-технологии, интернет-технологии, гипертекст, веб-сайт, онлайн-дискурс, иностранные языки, русский язык как иностранный, виртуальное пространство.**

В настоящее время современные коммуникационные технологии представляют собой мощное образовательное средство для всех участников учебного процесса. Применение различных интернет-технологий в образовательном процессе не означает лишь сбор конкретной информации, он и делает возможным для учащихся и преподавателей сохранять, обрабатывать, реструктурировать различный учебный материал, необходимый для занятий, общаться в режиме online с другими учащимися и преподавателем и имеет функцию обратной связи. Следовательно, в организации учебного процесса важную роль играют интерактивные формы обучения.

Цель статьи: рассмотреть возможность внедрения блог-технологий в образовательный процесс, а именно в обучение русскому языку как иностранному. Инновационные современные технологии используются в образовательном процессе не так давно. С активным развитием всеобщей сети Интернет стало возможным развитие такого понятия, как виртуальное пространство, посредством которого технологии Интернет могут активно реализоваться в учебном контексте, а именно в обучении иностранным языкам.

Изучением блог-технологий занимаются такие известные ученые методисты, как Blood R., 2000; Crystal D., 2005; Bach L.K., 2003; Bloch J., 2007; Barger J., 1999, 2002; Раицкая Л.К., 2007; Филатова А.В., 2009 и др. Ученые предлагают множество определений данному понятию и классификаций различных видов блогов в процессе обучения иностранным языкам.

Блог – это веб-сайт сервиса Веб 2.0, содержащий собственный опыт автора блога или группы блогеров, их наблюдения, опыт, мнения, включает изображения и ссылки на другие веб-сайты, и, несомненно, блог – это качественный ресурс для улучшения навыков письменной речи.

Oxford Online dictionary определяет блог следующим образом: «Блог – это веб-сайт, на котором отдельный автор или множество авторов регулярно пишут о последних событиях или темах, которые их интересуют, обычно используя фотографии и ссылки на другие веб-сайты» (перевод наш – *Н. М.*) [1; 5]. Веб-журнал (или «блог) – это онлайн-журнал, который постоянно обновляется новой информацией, идеями и мыслями автора при помощи определенного программного обеспечения. В отличие от стандартного веб-сайта, записи в блоге создаются путем ввода текста непосредственно в браузере и одним нажатием кнопки мгновенно публикуются в Интернете. Основное форматирование документа, такое как интервалы, полужирный шрифт, курсив, подчеркивание и создание ссылок, не требует определенных знаний и навыков, любой пользователь сети Интернет может печатать, копировать и вставлять текст и картинки, выражать своё мнение по определённой тематике, таким образом, может создавать и вести свой веб-журнал на любую тематику. Веб-журналами пользуются еще со времен создания World Wide Web, и датой их первичного использования можно обозначить 1999 год. Так как публиковать информацию данного вида программного обеспечения было легко и быстро, с каждым годом увеличивается количество пользователей, которые ведут свои блоги: личные, учебные, музыкальные, фудблоги, фитнесс блоги, фешн блоги, родительские блоги, финансовые, игровые блоги, блоги путешественников и т. д.

Программное обеспечение играет важную роль при создании блогов. В настоящее время существует огромное количество программного обеспечения, каждое из которых обладает огромным функциональным потенциалом. Самый главный момент, который надо учитывать, – необходима ли установка программного обеспечения. Некоторые программы веб-журналов запускаются на центральном веб-сервере, тогда как другие необходимо загрузить и установить на локальном сервере. Для учителей, которые не имеют профессиональных технических знаний, первый вариант наиболее подходящий. Еще один важный аспект – это стоимость программы. Некоторые программы для веб-журналов бесплатны, а некоторые требуют определенной оплаты. Зарегистрироваться в любом программном обеспечении довольно просто, для этого нужен только адрес электронной почты. Преподаватель и его ученики можете начать вести блог сразу после установления программы. Но следует учитывать тот факт, что каждый должен сам подобрать себе подходящее программное обеспечение и тариф: платный или бесплатный.

Разница между блогом и сайтом. Oxford Online dictionary дает следующее определение веб-сайту: «Веб-браузер – это компьютерная программа, позволяющая просматривать или читать различные документы во всемирной паутине» (перевод наш – *Н. М.*) [2; 6]. Блоги, в свою очередь, – это разновидность веб-сайтов. Единственная разница между блогом и другими типами веб-сайтов заключается в том, что блоги регулярно обновляются новым контентом, который отображается в обратном хронологическом порядке (вначале всегда идут новые сообщения). Стандартные веб-сайты, где контент организован по страницам, статичны по своей природе, и они периодически не обновляются. В то время как блог является динамичным, и частота обновления намного активнее. Также блоги могут быть частью более крупного веб-сайта. Таким образом, все блоги могут быть веб-сайтом или частью веб-сайта. Однако не все сайты можно назвать блогами.

Учебные блоги

Различные авторы классифицируют учебные блоги следующим образом:

– преподавательский блог (tutor blog);
– студенческий блог (leaner blog);
– учебный блог (class blog);
– личный блог (personal blog) [1; 2, с. 36 – 47; 3].

Использование блогов при обучении иностранным языкам

Речь пойдёт о трех способах эффективного использования блогов при обучении иностранным языкам в классе и в учебном процессе. Перечислим три основных вида блогов для использования на занятиях по изучению иностранных языков, а именно русского как иностранного:

1. Блог преподавателя / учителя

Это такой тип блога, который ведет преподаватель для своих учащихся. Он служит следующим целям:

– дает учащимся ежедневную практику чтения. Записи должны быть краткими, ориентированными на интересы учащихся, и связаны с соответствующими онлайн-источниками для дальнейшего чтения при желании учащихся. Любая запись, сделанная преподавателем, может и должна способствовать дальнейшему изучению Интернета на английском или русском языках при помощи ссылки на соответствующие статьи и веб-сайты с должным содержанием. Для тех учащихся, которые не хотят выходить за пределы комфортного изучения Интернета на своем родном языке, переход на интересные англоязычные сайты повысит их уверенность и поможет преодолеть языковой барьер. В данном случае важную роль играет мотивация учащегося / студента. Внизу каждой записи любой читатель блога может оставить свой комментарий, который смогут прочитать и прокомментировать все посетители сайта. Следует задавать своим ученикам вопросы, оспаривать их взгляды. Преподавателю необходимо делать все, чтобы учащиеся комментировали контент;

– предоставляет информацию о классе или программе. Записи в блоге также могут служить напоминанием студентам о домашних заданиях и предстоящих темах для обсуждения. Также предоставляются ссылки на сайты, где можно найти соответствующие темы для обсуждения. Кроме того, в блог может быть включена постоянная ссылка на учебную программу и правила занятий;

– блог также служит источником ссылок для самостоятельного изучения. В преподавательском блоге могут быть созданы постоянные ссылки до того, чтобы помочь студенту / учащемуся в самостоятельной работе, например:

– ссылки на онлайн-викторины;
– новостные сайты;
– аудио- и видеофайлы.

2. Блог учащегося / студента

Это блоги ведут лично студенты или учащиеся, иногда и группа студентов. В образовательном ключе данные блоги используются, в основном, на занятиях по письменной речи и чтению. Стандартное занятие по чтению может включать в себя различные мысленные блог-публикации, то есть каждый представляет свои идеи и соображения.

Кроме того, создание блога может стимулировать использование поисковых систем и веб-серфинга на английском и русском языках для поиска подходящих сайтов, на которые можно делать ссылки. Это даёт студенту / учащемуся возможность направлять читателя на сайты для выбора материала для дальнейшего чтения. По отдельности блоги можно использовать как журналы для практики навыков письма или как одну из форм для самовыражения и саморепрезентации. Таким образом, студенты могут практиковать письменные навыки и умения.

3. Блог учебный

Данный вид блога создается всем классом / группой учащихся. Его можно использовать следующим образом. На занятиях по устной речи учебный блог можно использовать как доску объявлений, на которой учащиеся могут публиковать:

– сообщения;
– различного рода изображения и ссылки, которые связанны с обсуждаемыми темами;
– мысли по общей тематике, которая дана в качестве домашнего задания.

Учебные блоги следует использовать и как виртуальное пространство для учащихся и студентов со всего мира. Таким образом, они смогут иметь доступ к материалам и публиковать свои различные проекты.

Таким образом, ученые выделяют следующие цели применения блогов в образовательном процессе:

– возможность использования различных жанров в письме (личных и академических);
– возможность обсуждения интересных тем и вопросов;
– возможность поспорить в группе и выразить личное мнение студентов.

По мнению ученого Д. Блох, блоги в настоящее время можно рассматривать как наиболее популярный формат онлайн-дискурса. Автор выделяет тот факт, что авторы блога (студенты, учащиеся) могут размещать различные проекты в виртуальном пространстве, тем самым улучшая свои письменные умения и навыки [1; 4]. Ученые из Америки Ч. Лоу и Т. Уильямс определяют блог как публичный дневник или связь между нами как обществом и как личностью.

По их мнению, личные блоги могут использоваться студентами в письменных заданиях, например: выражение своего мнения, обсуждение личных впечатлений, обсуждение различных заметок, статей и записей из сети Интернет [4; 5].

Они описывают главные плюсы применения блог-технологий в образовательном процессе, а именно при обучении письму:

– сочувствие другому человеку;
– поддержка;
– высказывание своего мнения.

С. Доунс определяет учебный блог как масштабное виртуальное расширение учебной аудитории.

Данное пространство включает три компонента: 1) пространство, где помещают различные объявления, домашнее задание; 2) всеобщая коммуникативная зона, в которой учащиеся могут разместить результаты своей работы; 3) персональная зона, в которой размещаются личные мысли и идеи студента, а также где преподаватель может давать рекомендации.

Несомненно, каждый блог отражает персональный и индивидуальный стиль пишущего.

Методический потенциал современных блог-технологий

С. Доунс выделяет следующие основные способы использования блогов в обучении: 1) блоги используются преподавателями вместо классической классной веб-страницы, на которой они помещают расписание различных курсов, домашнее задание, тематические тексты и статьи для изучения; 2) на классном блоге преподаватели могут поместить различные тематические интернет-ресурсы, посредством которых учащиеся могут подготовиться к занятиям; 3) блоги являются способом успешной организации обсуждения в классе различных тем, следовательно, студенты и преподаватели имеют возможность поближе познакомиться друг с другом, а также поделиться своим мнением; 4) студенты создают личные блоги, в которых они выкладывают отчет о выполненной работе: пишут эссе, а также различные статьи на интересные темы.

Ученый отмечает также, что блогинг как один из жанров письменной речи имеет огромную ценность для совершенствования мыслительных процессов, критического мышления и информационной грамотности. В своем исследовании

он говорит о том, что блоги студентов «подвергаются критике из-за того, что они не несут важной информации и содержат плохой контент, следовательно, становятся похожими на стандартную молодежную переписку. Но здесь на помощь приходят преподаватели, которые грамотно обрабатывают содержимое блога и помогают создать качественный контент [3; 6].

Таким образом, на основании сказанного автор приходит к следующим выводам. Инновационные современные технологии используются в образовательном процессе не так давно. С активным развитием всеобщей сети Интернет стало возможным развитие такого понятия, как виртуальное пространство, посредством которого технологии Интернет могут активно реализоваться в учебном контексте, а именно в обучении иностранным языкам.

В образовательном процессе студенты при помощи блог-технологий могут:

- создавать собственные блоги;
- писать эссе, статьи;
- публиковать проекты;
- развивать критическое мышление;
- находить новые и полезные источники;
- развивать умение работать в коллективе;
- улучшить письменные навыки и умения;
- обсуждать свои проекты с людьми из разных городов;
- общаться с людьми по всему миру.

Таким образом, современный блогинг представляет собой одну из самых востребованных и популярных форм онлайн-дискурса и посредством него осуществляется всемирная межкультурная коммуникация.

Библиографический список

1. Bloch J., Crosby C. *Blogging in academic writing development. Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. New York: Information Science Reference, 2007: 36 – 47.
2. Campbell A. P. Weblogs for Use with ESL Classes. *TESL*. The Internet Journal. 2003. Available at: http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html
3. Downes S. E-Learning 2.0. *eLearn Magazine*. 2005: Available at: http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1
4. Lowe C., Williams T. *Into the Blogosphere: Moving to the Public: Weblogs in the writing classroom*, 2006.
5. *Oxford Online Learn dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/blog_1?q=blog
6. *Oxford Online Learn dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/web?q=web

References

1. Bloch J., Crosby C. *Blogging in academic writing development. Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. New York: Information Science Reference, 2007: 36 – 47.
2. Campbell A. P. Weblogs for Use with ESL Classes. *TESL*. The Internet Journal. 2003. Available at: http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html
3. Downes S. E-Learning 2.0. *eLearn Magazine*. 2005: Available at: http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1
4. Lowe C., Williams T. *Into the Blogosphere: Moving to the Public: Weblogs in the writing classroom*, 2006.
5. *Oxford Online Learn dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/blog_1?q=blog
6. *Oxford Online Learn dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/web?q=web

Статья поступила в редакцию 15.10.20

УДК 82-193.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-454-456

Tetakayeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru*
Abdulaeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*

SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING NONVERBAL COMMUNICATION. The article gives a review and analysis of phraseological units with a non-verbal somatic component. The study shows how widely and productively somaticisms are used as a part of phraseological units, which represent a large section of phraseology in modern English. The authors pay special attention to the fact that the semantics of the bulk of somatic phraseological units is related to the emotional and mental behavior of a person. The authors determined the number and thematic diversity of groups of phraseological units that include the corresponding somaticisms, depending on the functional significance of a particular part of the head. The authors conclude that somatic phraseologies are based on observations of human behavior. Depending on the functional significance of a particular part of the body, the number is determined, as well as the thematic variety of groups of phraseologies, including the relevant somatisms. The semantics of the bulk of somatic idioms is associated with emotional and mental behavior of a person.

Key words: **phraseological units, somaticisms, nonverbal communication, component, lexemes, thematic group, semantics.**

Л.М. Тетакаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru*
Р.Н. Абдулаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*

СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

Статья посвящена рассмотрению и анализу фразеологических единиц с невербальным сом-компонентом. Исследование показывает, насколько широко и продуктивно употребляются соматизмы в составе фразеологических единиц, представляющие в современном английском языке большой пласт фразеологии. Особое внимание авторы акцентируют на том, что семантика основной массы соматических фразеологических единиц связана с эмоционально-психическим поведением человека. Авторами определено количество, а также тематическое многообразие групп фразеологизмов, включающих в себя соответствующие соматизмы, в зависимости от функциональной значимости той или иной части головы. Авторы делают вывод о том, что в основе соматических фразеологизмов лежат наблюдения за поведением человека. В зависимости от функциональной значимости той или иной части тела было определено количество, а также тематическое многообразие групп фразеологизмов, включающих в себя соответствующие соматизмы. Семантика основной массы соматических ФЕ связана с эмоционально-психическим поведением человека.

Ключевые слова: **фразеологические единицы, соматизмы, невербальная коммуникация, компонент, лексемы, тематическая группа, семантика.**

Невербальная коммуникация представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию. Она возможна потому, что за всеми этими знаками и символами в каждой культуре закреплено определенное значение, понятное окружающим [4, с. 23]. Поскольку невербальный язык – это, прежде всего, по мнению большинства исследователей, соматический язык, мы считаем необходимым исследовать фразеологические единицы (ФЕ) с невербальным компонентом по сомам. Соматические ФЕ представляют в современном английском языке большой пласт фразеологии. Прежде всего определимся с понятием: «соматические» ФЕ – это ФЕ, где один из компонентов выражен словом – названием какой-нибудь части человеческого тела. «Сома» с греческого языка переводится как «тело» [1 – 5]. Это одна из обширных и продуктивных групп в корпусе фразеологии. Эта группа, по подсчётам В.П. Шубиной, составляет около 15% фразеологического фонда языка [5, с. 87].

Широкое употребление соматизмов в составе ФЕ в значительной степени обусловлено тем, что соматизмы представляют собой один из древнейших слоёв в лексике различных языков и входят в ядро основного состава словарного фонда языка. Обилие соматических фразеологизмов в разных языках естественно, так как соматические лексемы, входящие в их состав, обладают высокой способностью метафоризироваться [2, с. 83].

В основе соматических фразеологизмов лежат большей частью наблюдения за поведением человека или животного. От значения, важности функции частей тела зависит количество, тематическое многообразие групп фразеоло-

гизмов, включающих в себя соответствующие соматизмы. Семантика основной массы соматических ФЕ связана с эмоционально-психическим поведением человека. Эмоции и психические состояния человека выражаются большей частью именно через соматические фразеологизмы, возможности которых в этом плане поистине огромны [5, с. 86].

В качестве исследуемого материала анализируется выборка, включающая 570 ФЕ с невербальным компонентом, в результате чего зафиксирован 431 ФЕ с соматизмами, т.е. 76% от всего количества фразеологизмов. Одной из основных частей тела является голова. В данной статье рассмотрены ФЕ, в которых получили реализацию номинации головы – `*head*` и ее составляющих, а именно *face* – `лицо`, *eye* – `глаз`, *nose* – `нос`, *teeth* – `зубы`, *hair* – `волосы`, *lip* – `губа`, (голова), *mouth* – `рот`, (*eye*)*brows* – `брови`, *beard* – `борода`, *jaw* – `челюсть`, *cheek* – `щека`, *tongue* – `язык`, *eyelash* – `ресница`. Данные соматические фразеологизмы характеризуют невербальное общение коммуникантов, представляют собой одну из обширных и продуктивных групп в корпусе фразеологии, семантика которой связана с эмоционально-психическим поведением человека, а соматические лексемы, входящие в их состав, обладают высокой способностью метафоризироваться [1, с. 24].

Голова содержит наиболее важные органы человека и, соответственно, играет наиболее важную роль в языке тела. Разнообразные модели поведения наблюдаются, например, в том, что при агрессии голова двигается вперед: *to batter one's head against a brick wall* – 'прошибить лбом стену, лезть на рожон', *to put one's head into lion's mouth* – 'класть голову в пасть льва'; при уклонении от чего-то, нежелании – в сторону: *by a shake of one's head* – 'покачав головой'; *to shake one's head* – 'покачать головой (в знак скорби, неодобрения, сомнения, несогласия)', а при необходимости общения – склоняется вперед: *to lay heads together* – 'совещаться'. Поднятая голова означает уверенность, чувство достоинства и победы: *to carry one's head high* – 'высоко держать голову'; *to go about with one's head in the air* – 'задирать нос'; *to hold one's head high* – 'высоко держать голову'; *to hold one's head above water* – 'удерживаться на поверхности'; *to keep one's head* – 'не терять головы'; *to keep one's head above water* – 'удерживаться на поверхности'; *to raise its head* – 'поднять голову, появиться'. Опущенная голова символизирует безволие, безнадежность: *to hang one's head* – 'повесить, понурить голову'; *to lose one's head* – 'сложить голову, потерять голову, повесить голову, понурить голову', а желание ее спрятать – страх, бессилие: *to bury one's head in the sand* – 'зарыть голову в песок; закрывать глаза на факты; придерживаться страусовой политики'; *to hide one's head* – 'скрывать свое унижение (Дж. Мильтон)'. Однако безнадежность может быть отчаянной: *to beat one's head against a wall* – 'биться головой об стену', *to put one's head in a noose* – 'самому лезть в петлю', *to stand on one's head* – 'прилагать огромные усилия, чтобы что-то сделать'.

Человек может при желании вбить себе или кому-нибудь что-то в голову: *to get it into one's head* – 'вбить, забрать себе в голову'; *put smth into smb's head* – 'внушить что-л. кому-л.'; *to turn smb's head* – 'вскружить кому-л. голову; сбивать кого-л. с правильного пути' или наоборот, выбросить из головы: *to get smb out of head* – 'выбросить кого-л. или что-л. из головы'; *put smth out of smb's head* – 'выбить что-то у кого-л. из головы'. Обратное действие, например, агрессия по отношению к другому человеку может выражаться в грубости: *to bite smb's head off* – 'резко, грубо ответить кому-л., огрызнуться, оборвать кого-л.' или в ударе по голове: *to knock smth on the head* – 'положить конец; камня на камне не оставить'; *to put a head on smb.* – 'ударить кого-л. кулаком; заткнуть глотку', *to knock their heads together* – 'привести в чувство', в нарушении правил: *to break Priscian's head* – 'книж. нарушать правило грамматики (Присциан – известный римский грамматик)' или в послании проклятий на чью-либо голову: *on his own head be it* – 'пусть падет это на его голову'; *to call down the wrath of God on smb's head* – 'призывать кару небесную на чью-л. голову, обрушивать проклятья на чью-л. голову'; *to draw down anger (scorn) upon one's head* – 'вызвать чей-л. гнев, заслужить презрение'. Навязчиво может проявляться и любовь: *to fling oneself at smb's head;* to *throw oneself at the head of smb* – 'вешаться на шею кому-либо'.

Существуют и другие ФЕ с компонентом «*head*», реализующие действия, выражающие недоумение: *to scratch one's head* – 'почесать голову (в недоумении)', желание заговорить: *to open one's head* – 'заговорить'; желание потратить больше, чем заработаешь: *to eat one's head off* – 'проедать больше, чем зарабатываешь', а также «обмывание» рождения ребенка: *to wet the baby's head* – 'праздновать рождение ребенка', поскольку при крещении голову ребенка обмывают святой водой, а потом празднуют, принимая спиртные напитки.

Не напрасно говорят, что *у человека на лице всё написано* – это высказывание отражает истину. Первое, что мы видим, встречаясь с человеком, – это его лицо и прежде всего его цвет: *black in the face* – 'багровый от усилий или раздражения'; *to be black in the face* – 'побагроветь (от гнева, напряжения) '; *to become red in the face* – 'побагроветь'. Затем мы обращаем внимание на черты лица: *a face that would stop a bus* – 'такая физиономия, что лошади шарахаются'; *hatched face* – 'продолговатое лицо с острыми, резкими чертами' и его выражение: *a face as long as a fiddle* – 'мрачное, унылое лицо, вытянутая физиономия'; *a long face* – 'печальный, кислый, унылый вид'; *poker face* – '«каменное лицо»'; *pudding face* – 'толстая, бессмысленная физиономия'; *to make a sad face* – 'иметь печальный вид, сделать постную физиономию'; *to pull a long face* – 'иметь огорченный, кислый вид'; *to put one's best face on* – 'быть любезным, обаятельным'; *to put a good face on smth* – 'притворяться, делать хорошую мину при плохой игре'; *to straighten one's face* – 'принимать невозмутимый вид, сдерживаться'; *to laugh on the other side of one's face* – 'огорчиться, опечалиться, приуныть после веселья'; *to make a face* – 'сделать гримасу, скорчить рожу'; *to make faces at* – 'гримасничать'; *to show one's face* – 'появиться, показаться, показать нос'.

Однако не все отражается на лице, порой человек, чтобы скрыть свое подлинное лицо, «примеряет чужие лица», т.е. лицемерит: *to have two faces* – 'быть двуличным, лицемерным'; *to show a false face* – 'притворяться, лицемерить', лицо можно «потерять»: *to lose face* – 'потерять лицо, доброе имя', а можно и потерпеть неудачу, упав на него: *to fall on one's face* – 'потерпеть неудачу'. Опасность лучше тоже встречать лицом: *to face something out* – 'смело встретить, выполнить'; *to put a bold face on smth* – 'действовать смело, решительно'; *to look smb. in the face* – 'смотреть кому-то в глаза, подтверждая этим правдивость высказывания'.

В случае нападения вербального и невербального, как правило, прежде всего страдает лицо: *slap in the face* – 'пощечина, оскорбление'; *to beat smth into smb's face* – 'вбивать, вколачивать что-л. кому-л. в голову'; *to laugh in smb's face* – 'смеяться в лицо кому-либо'; *to thrust in the face of* – 'бросить в лицо'.

Во времена рыцарей, чтобы заговорить, необходимо было откинуть забрало, т.е. открыть лицо: *open one's face* – 'заговорить'.

Глаза – это «зеркало души» или «символ жизненной силы», или «кратер ненависти»: *evil eye* – 'дурной глаз'; недоброжелательный взгляд; *a jaundiced eye* – 'предвзятый, предубежденный взгляд'; *one's eyes flash* – 'глаза мечут молнии'; *to collect eyes* – 'привлекать внимание'; *to give smb. the beady eye* – 'косо, неодобрительно смотреть на кого-либо'; *to give smb. the glad eye* – 'бросить на кого-либо многообещающий взгляд'; *to make eyes at* – 'делать глазки, стрелять глазками'; *to measure smb. with one's eye* – 'смерить кого-либо взглядом'; *to throw one's eyes up* – 'возвести очи горе (возмутившись нарушением благопристойности)'. Как видим из вышеприведенных примеров ФЕ, глаза выражают психическое состояние человека. Глаз действительно жизненно важный орган. Около 80% чувственных впечатлений человек получает через органы зрения. Глаза являются также важным выразительным органом. Можно инстинктивно точно определить, какие глаза смотрят на нас: пронизывающие: *eyes like gimlets* – 'глаза-буравчики', пустые: *a fishy eye* – 'тусклый, безжизненный взгляд', радостные: *the glad eye* – 'многообещающий взгляд', *sight for sore eyes* – 'душа радуется' или влюбленные: *to cast sheep's eyes at smb.* – `смотреть на кого-то влюблено, преданно`*; goo-goo eyes* – `жарг. влюбленные взгляды`. Взгляд может возбуждать, приковывать, восхищать, удивлять.

Вытаращенные глаза – это глаза, которые раскрыты сверх нормы. Нередко наряду с вытаращенными глазами отмечается и раскрытый рот. Эта поза выдает стремление ничего не упустить, когда все органы чувств приведены в оптимальную готовность к восприятию: *to make smb. open his eyes*– 'удивить кого-л.'; *to make big eyes* – 'сделать большие глаза, удивиться'; *one's eyes stand out of one's head* – 'глаза полезли на лоб'; *to open one's eyes* – 'широко открыть глаза от удивления'.

«Подмигивание» – одна из форм прищуривания одного глаза – служит для установления тайного взаимопонимания: *to cock an eye* – 'подмигивать', *to give smb. the eye* – 'строить глазки, подмигивать'.

С помощью фразеологизмов можно охарактеризовать физическое состояние глаз: *a black eye:* '1) подбитый глаз; 2) сильный удар', остроту зрения: *an eagle eye* – 'зоркий, орлиный глаз', *a keen (quick) eye* – 'острый глаз', *the naked eye* – 'невооруженный глаз', а также физическое состояние самого человека, так, например, закрытые глаза могут символизировать сон: *one's eyes draw straws* – 'его глаза слипаются'; *to put one's eyes together* – 'сомкнуть веки, заснуть', желание не видеть недостатки: *to close one's eye to smth.* – 'закрыть глаза на что-то'; *to shut one's eyes to* – 'закрывать глаза, смотреть сквозь пальцы', *to turn a blind eye* – 'смотреть сквозь пальцы, закрывать глаза на что-л.', и даже смерть: *to close one's eyes* 'эвф. скончаться, уснуть навеки'. И, наоборот, не смыкать глаз: *not to bat an eye* – 'не смыкать глаз'; *to sleep with one eye open* – 'одним ухом спать, другим слышать', *to have an eye out for smb.* – 'смотреть в оба; держать ухо востро'.

Качество и скорость наблюдения также зафиксированы во фразеологии: *to cast one's eye over smth.* – 'бегло просмотреть что-то'; *to clap eyes on smb.* – 'увидеть, взглянуть'; *to cut one's eye at smb.* – 'бросить взгляд на кого-либо'; *to fasten one's eyes on smb. (smth.)* – 'уставиться взглядом на кого-либо'; *to feast one's eyes* – 'любоваться, наслаждаться зрелищем'; *to get an eye on smb.* – 'глаз не спускать, следить; иметь виды на кого-л. (что-л.)'; *to lay/set one's eye on* – 'посмотреть, взглянуть, увидеть'; *all eyes are turned to smb.* – 'все взгляды обращены к кому-либо'. А можно наоборот оказаться под наблюдением: *under the eye of smb.* – 'под наблюдением кого-л.'; *to appear to smb's eyes* – 'явиться перед чьими-л. глазами'; *to fall under smb's eye* – 'попасться на глаза'; *to jump to the eye* – 'бросаться в глаза'.

Взгляды могут встретиться: *to catch smb's eye* – 'поймать, перехватить чей-то взгляд'; *to meet smb's eye* – 'попадаться на глаза; встретиться взглядом с кем-л.' и результат при этом может превзойти все ожидания: *to catch the Speaker's eye* – 'получить слово (в палате общин)'.

Как уже было упомянуто выше, при нападении, прежде всего, страдает лицо, в частности глаза: *slap in the eye* – 'пощечина, оплеуха'; *a smack in the eye* – 'пощечина, жестокое разочарование'; *to black(en) smb's eye* – 'подбить кому-л. глаз'; *to give smb. a black eye* – 'набить кому-либо синяк под глазом'; *to spit in smb's eye* – 'плевать на кого-л., пренебрежительно относиться к кому-л.'; *to wipe smb's eye* 'утереть нос кому-л., заткнуть кого-л. за пояс'. Иногда произведенный эффект равносилен удару: *to hit between the eyes* – 'потрясти; произвести впечатление'; *to hit the bull's eye* – 'попадать в цель; иметь успех'.

Интересно отметить, что фразеология зафиксировала одинаковый результат при разных действиях: *to cry one's eyes out* – 'выплакать все глаза', горько рыдать; *to go eyes out*– 'австрал. разг. мчаться, нестись'. Язык глаз очень важен для самоощущения коммуникантов в процессе общения.

Нос – это часть лица, которая мало подвержена изменениям. Поэтому многие физиогномисты считали его форму тесно связанной с врожденными склонностями, силой и темпераментом, например, *aquiline nose* – 'орлиный нос'. Высокомерные люди задирают нос: *to look down one's nose at smb*; *with one's nose in the air* – 'задирающий нос'; *to thumb one's nose at smb*. – 'презрительно относиться к кому-л.', недалекие люди ничего не видят дальше своего носа: *not to see beyond the end of one's nose*; *to see no further than one's nose*, слабых людей ведут на поводу: *to lead smb by the nose.*

Нос является самой выдающейся частью лица, поэтому его суют не в свое дело: *to poke one's nose into other people's affairs*, могут ткнуть носом: *to rub smb's nose in it,* встречаются нос к носу: *to measure noses*; *to put one's nose in* – 'появиться, показаться'. В случае агрессии нос как элемент лица страдает в первую очередь: *to bite smb's nose off* – 'резко, грубо ответить кому-л.'; *to cut off one's nose to spite one's face* – 'причинить вред себе, желая досадить другому'; *to give smb. a bloody nose* – 'разбить нос кому-то, дать по носу'; *to put smb's nose out* – 'утереть нос кому-л., подставить подножку', *to hit it on the nose* – 'попасть в точку'; *to make a long nose at somebody* – 'показать нос, дразнить'. Человек может говорить через нос, т.е. гнусавить: *to speak through the nose*.

Происхождение большинства жестов, в которых задействованы зубы, связано с нашим первобытнообщинным прошлым. Оскаливание зубов как акт устрашения используется современным человеком, когда он проявляет свою враждебность: *to gnash one's teeth* – 'скрежетать зубами (от злости)'; *to set one's teeth, to grit one's teeth* – 'стиснуть, сжать зубы'; *to show one's teeth* – 'показать зубы, показать готовность к борьбе'; *if you cannot bite, never show your teeth* – 'если не можешь кусаться, не показывай зубы'. Вцепиться во что-то в былые времена предпочтительнее было зубами: *to get one's teeth into* – 'крепко ухватиться, вцепиться'. Соответственно, чтобы ослабить противника, нужно вырвать у него зубы: *to draw its teeth* – 'вырвать у змеи жало, обезвредить' или выбить их: *to cast smth. in smb's teeth* – 'бросить в лицо (упрек)'.

Волосы – это атрибут головы и двигать ими человек не может, поэтому они приходят в движение независимо от него, если человек напуган: *one's hair stands on end* – 'волосы дыбом встают'; *to curl smb's hair* – 'привести кого-л. в ужас'; *to get one's hair off* – 'сердиться, выйти из себя'. И наоборот, если волосы не шевелятся – значит, что человек спокоен: *not to riffle a hair* – 'не проявлять признаков боязни, смущения'; *to keep one's hair on* – 'сохранять спокойствие, не горячиться'; *not to turn a hair* – 'глазом не моргнуть, и ухом не повести; не боясь; без устали, без передышки'. С помощью волос можно отвести душу: *to let down one's hair* – 'перестать стесняться; отвести душу' или вдаваться в подробности, мелочиться: *to split hairs* – 'вдаваться в чрезмерные подробности' или рвать на себе волосы от горя: *to tear one's hair*. Человек может от смущения покраснеть до корней волос: *to blush to the root of one's hair*.

Наиболее экспрессивны в процессе общения губы человека. Всем известно, что плотно сжатые губы отражают глубокую задумчивость или выдают внутреннее напряжение: *to button one's lip* – `не раскрывать рта; держать язык за зубами`; *not to open one's lip* – `не проронить ни слова`, изогнутые губы – сомнение или сарказм: *to curl one's lip* – `презрительно кривить рот`. Нервничая, люди «кусают губы»: *to bite one's lip* – `закусить губу, кусать губы`. Лицо и мимические жесты: надуть губы: *to make a lip* – `надуть губы, надуться`, облизать губы: *to lick one's lips* – `облизываться, смаковать, предвкушать удовольствие`, не только выражают эмоции, но и выполняют коммуникативные и социальные функции. *to hang on smb's lips* – `восторженно внимать каждому слову`.

Рот у человека служит не только для приема пищи и говорения, но также определяет выражение лица: *to make mouths at* 'строить рожи, гримасничать'; *to open one's mouth too wide* – 'слишком широко открыть рот, ожидать слишком многого; требовать бог весть чего'. Подчеркнуто закрытый рот свидетельствует об отсутствии желания продолжить разговор, об отрицании возможности компромисса: *to keep one's mouth shut* – 'разг. держать язык за зубами'; *to purse one's mouth* – 'поджать губы', скривленный на одну сторону рот – скепсис, иронию, насмешку: *to make a wry mouth* – 'сделать гримасу (при отвращении, презрении)'. У человека от желания могут течь слюни: *one's mouth waters* 'слюнки текут; глаза разгорелись на', а в гневе появляться пена: *to foam at the mouth* – 'прийти в бешенство; с пеной у рта'. Человека можно заставить говорить: *to put smth in smb's mouth* – 'вкладывать что-л. в чьи-л. уста' или замолчать: *to shut smb's mouth* – 'заставить замолчать кого-л.'

Нахмуренные брови обычно связаны с неудовольствием, выходящем за рамки нормальной деятельности, гневом, бешенством и потрясением: *to knit one's brows* – 'нахмурить брови, насупиться'. Брови в виде выпуклого полумесяца, наоборот, выражают удивление, недоумение: *to lift one's eyebrows* – 'поднять брови (в знак удивления, недовольства)'; *to raise the eyebrows* – 'поднять брови (удивление или пренебрежение)'.

В процессе функционирования невербального языка уши также имеют немаловажное значение. Прежде всего, слушают: благосклонно: *to bow down one's ear to smb*. – 'книж. благосклонно внимать кому-л.', внимательно: *to clean one's ears* – 'разг. «прочистить уши», слушать более внимательно', невнимательно: *to close one's ears to smth.* – 'пропускать что-л. мимо ушей', настороженно: *to keep one's ear open* – 'держать ухо востро'; *to pick up one's ears* – 'навострить уши', приложив ухо к земле: *to have an ear to the ground* – 'быть в курсе дела'.

Речь действует на слух по-разному: *to tickle smb's ear* – 'ласкать слух; льстить кому-л.'; *to bash smb's ear* – 'докучать кому-л. нудными разговорами'; *to bend one's ear* – 'заговорить кого-л.'; *to bite smb's ear* – 'выпрашивать, выклянчивать'. В драке уши тоже страдают, как, впрочем, и другие части головы: *to box smb's ears* – 'нанести удар по голове'; *to pin back smb's ear* – 'одержать полную победу; проучить кого-л.'. Уши горят, когда вспоминают их хозяина: *one's ears are burning*, в ушах может звенеть: *one's ears are singing*. Улыбка «от уха до уха»: *to grin from ear to ear* символизирует радость, хорошее настроение человека.

Наиболее специфичным знаком гендерной принадлежности мужчины является борода. Лишиться бороды было настоящей трагедией. Это служило наказанием: *to pluck by the beard* – 'решительно действовать'; *to singe the beard of the King of Spain* – 'ист. «подпалить бороду испанского короля», опустошать берега Испании (Ф. Дрейк)'. В прежние времена борода рассматривалась в качестве символа мужественности и силы, поэтому смеяться над ней было кощунственно: *to laugh at smb's beard* – 'пытаться одурачить кого-л.', однако борода позволяла скрывать улыбку: *to laugh in one's beard* – 'смеяться украдкой'.

Соматизм *jaw* – `челюсть` во ФЕ ассоциируется с ртом: *hold your jaw*! – 'разг. груб. попридержи язык; заткни глотку', *in the jaw of death* – 'в когтях смерти', с худыми щеками *lantern jaw* – 'впалые щеки, худое лицо', используется во фразеологизмах, выражающих удивление: *one's jaw dropped* – `челюсть отвисла`, а также гнев: *to get one's jaws tight* – `рассердиться, разозлиться`;

Лексема *cheek* – `щека` была зафиксирована только в одном фразеологизме-библеизме: *to turn the other cheek* – `библ. подставить другую щеку`, символизирующем покорность.

Соматизм «*tongue*» – 'язык' символизирует общение, передачу информации: *one's tongue runs before one's wit* – 'язык наперед ума рыщет'; *tongues wag* – 'разг. пошли сплетни'; *to loosen smb's tongue* – 'развязать язык кому-л.'; *to set tongues wagging* – 'вызвать толки'; *to wag one's tongue* – 'языком молоть'. Иногда из-за болтливости его хотят прикусить: *one could bite one's tongue off* – 'разг. готов себе язык откусить (от досады на свою болтливость)'; *to bite one's tongue* – 'прикусить язык, замолчать' или проглотить: *one's tongue cleaved to the roof of one's mouth* – 'у него язык прилип к гортани'; *to have lost one's tongue* – 'замолчать, проглотить язык' или показать: *to stick one's tongue out* – 'показать язык, дразниться', прикосновение «языка» может быть символом наказания: *to give smb a lick with the rough side of the tongue* – 'намыть кому-л. шею'.

Соматизм *eyelash* – `ресница` был зафиксирован во ФЕ *never batted an eyelash* – `и глазом не моргнул, и бровью не повел`.

Таким образом, в основе соматических фразеологизмов лежат большей частью наблюдения за поведением человек. В зависимости от функциональной значимости той или иной части головы было определено количество, а также тематическое многообразие групп фразеологизмов, включающих в себя соответствующие соматизмы. Семантика основной массы соматических ФЕ связана с эмоционально-психическим поведением человека.

Библиографический список

1. Горелов И.Н. *Невербальные компоненты коммуникации*. Москва, 2009.
2. Данилов Б.С. Образование соматических фразеологизмов на основе семантических сдвигов составляющих компонентов. *Современные проблемы романистики: функциональная семантика*. Калинин, 1986; Т. 1: 83 – 85.
3. Крейдлин Е.Г. *Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык*. Москва, 2002.
4. Морозов В.П. *Искусство и наука общения: невербальная коммуникация*. Москва, 1998.
5. Шубина В.П. Заметки о полевой организации соматической фразеологии в немецком языке. *Функциональный синтаксис немецкого языка*. Челябинск, 1977.

References

1. Gorelov I.N. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii*. Moskva, 2009.
2. Danilov B.S. Obrazovanie somaticheskih frazeologizmov na osnove semanticheskih sdvigov sostavlyayuschih komponentov. *Sovremennye problemy romanistiki: funkcional'naya semantika*. Kalinin, 1986; T. 1: 83 – 85.
3. Krejdlin E.G. *Neverbal'naya semiotika. Yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva, 2002.
4. Morozov V.P. *Iskusstvo i nauka obscheniya: neverbal'naya kommunikaciya*. Moskva, 1998.
5. Shubina V.P. Zametki o polevoj organizacii somaticheskoj frazeologii v nemeckom yazyke. *Funkcional'nyj sintaksis nemeckogo yazyka*. Chelyabinsk, 1977.

Статья поступила в редакцию 24.10.20

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-457-458

***Agavova Z.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF BORROWED VOCABULARY IN THE LANGUAGES OF THE PEOPLES OF DAGESTAN. The article describes the principles of identifying and determining the primary source of borrowed vocabulary of Dagestani languages from the Arabic language. Genetic related Dagestani languages, Turkic languages, and Arabic are involved in the study. Among researchers, there is an ambiguous interpretation and understanding of Arabic loanwords in the languages of the peoples of Dagestan. The author analyzes a number of words that could cause difficulties in identifying the source of borrowings. It is known that the practice of a language group also causes borrowing, when the source of development of one language is the lexical fund borrowed from another language. Language contacts are caused by social, economic, political, and cultural processes that occur in the lives of native speakers. These factors are crucial. As numerous studies show, territorial proximity is not the reason for the contact and interaction of languages. The examples show that the Dagestan languages were carried out by borrowing from the Arabic language solely through independent. The independent borrowing of words from Arabic by the Dagestani languages, without the mediation of the Turkic languages, is also indicated by the fact that many Arabic words that are present in the mountain languages are absent in the Turkic languages. After all, borrowing can only occur if a particular word already exists in the language.

Key words: **comparative analysis, languages of Dagestan, lexical fund, borrowings, recipient language, donor language, Turkic languages.**

***З.Ш. Агавова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКАХ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

В статье провидится описание принципов выявления и определения первоисточника заимствованной лексики дагестанских языков из арабского языка. К исследованию привлекались генетически родственные дагестанские языки, тюркские языки и арабский язык. Среди исследователей наблюдается неоднозначное толкование и осмысление арабских заимствований в языках народов Дагестана. Анализу подвергся ряд слов, вызывающих, на наш взгляд, трудности при выявлении источника заимствований. Известно, что практика языкового коллектива обусловливает и заимствования, когда источником развития одного языка выступает лексический фонд, заимствованный из другого языка. Контакты языков вызываются социальными, экономическими, политическими и культурными процессами, происходящими в жизни носителей языка. Именно эти факторы оказываются решающими. Как показывают многочисленные исследования, территориальная близость не является причиной, вызывающей контактирование и взаимодействие языков. Примеры свидетельствуют, что дагестанские языки осуществляли заимствования из арабского языка исключительно самостоятельным путем. О самостоятельных, без посредничества тюркских языков, заимствованиях дагестанскими языками слов из арабского языка говорит и тот факт, что в тюркских языках наблюдается отсутствие многих арабских слов, которые присутствуют в горских языках. Ведь заимствование может произойти лишь в том случае, если то или иное слово уже имеется в языке.

Ключевые слова: **сравнительно-сопоставительный анализ, языки Дагестана, лексический фонд, заимствования, язык-реципиент, язык-донор, тюркские языки.**

Общеизвестно, что расширение языковой картины мира происходит двояко: согласно внутренним законам языка и в результате деятельности общества во всех сферах. Это все находит отражение в языке. Без таких процессов не будет и развития языка. Практика языкового коллектива обусловливает и заимствования, когда источником развития одного языка выступает лексический фонд, заимствованный из другого языка. При взаимодействии двух языковых коллективов происходит обмен информацией в форме заимствования и усвоения опыта другого народа и обозначения этого опыта в родном языке с помощью эквивалентных слов или заимствований слов из другого языка. Как отмечает Б.А. Серебренников, «заимствование понимается как материальный элемент, проникающий в данный язык вследствие контактов, а не вследствие генетического родства. Заимствуя новое понятие, картина мира расширяется» [5, с. 78].

Сложность возникает в ситуации, когда на роль языка-источника (языка-донора) претендуют сразу два языка, которые находятся в длительном контакте с языком-реципиентом, т.е. взаимствующим языком.

Исследователи по языкам народов Дагестана дискутируют по поводу проблемы выявления и определения языка (арабский или тюркские языки), послужившего базой заимствования лексических единиц дагестанских языков.

Любое явление, в том числе и языковое, становится понятным при всестороннем рассмотрении. Известно, что заимствование слов может происходить в результате контактов народов – носителей разных языков, продиктованных особенностями развития народа, этнолингвистической и языковой ситуацией.

Республика Дагестан является одним из мозаичных этнолингвистическим регионом мира. Многочисленные исследования прошлого и современности дают ясную картину региона проживания автохтонных дагестанских народов. Доказано, что на данной территории существовало политическое образование – Кавказская Албания. Считается, что наиболее ранними народами, заселившими данную территорию, являются персы и таты. Северные территории были заселены тюркоязычными народами. С распространением ислама связано проникновение арабского языка в горские языки. Все эти процессы обусловили контакты дагестанских народов и их языков с другими народами и языками. Следовательно, в силу всех названных процессов и происходили различные языковые контакты. У. Вайнрайх объясняет понятие «языкового контакта» следующим образом: «это речевое общение между двумя языковыми контактами» [3, с. 3].

О.С. Ахманова уточняет данное определение: «…языковой контакт – это письменное или устное непосредственное или опосредованное формами письменной словесности общение между двумя или более языковыми общностями с помощью одного из родных языков или неродного третьего языка. Взаимодействие нужно считать историчным процессом, следствием контактов языков. А контакты языков вызываются социальными, экономическими, политическими и культурными процессами, происходящими в жизни носителей языка. Именно эти факторы оказываются решающими. Как показывают многочисленные исследования, территориальная близость не является причиной, вызывающей контактирование и взаимодействие языков, хотя она является одним из условий этого процесса и обусловливает языковую ситуацию» [1, с. 535].

Исследованный нами языковой материал языков народов Дагестана доказывает, что основная источниковая база заимствований относится к арабскому языку. То есть те заимствования, которые наблюдаются в горских языках, проникли из арабского языка большей частью самостоятельным путем, а не через тюркские языки. Приведем примеры:

араб. калам «карандаш» – авар.къалам, дарг. кьалам, лезг. къелем, табас. к1алам, лак. кьалан, кум. къалам, азерб. къалам;

араб. хисаб «счет» – авар. х1исаб, дарг. х1исаб, лезг.гьисаб, табас. гьисаб, лак. х1исав, кум. исап, азерб. исаб;

араб. дуниа «мир» – авар. дунал, дарг. дунъя, лезг. дуьнья, табас. дюнья, лак. дунял, кум. дюнья, азерб. дунийа;

араб. нур «свет» – авар. нур, дарг. нур, лезг. нур, табас. нур, лак. нур, кум. нур, азерб. нур;

араб. уакил «представитель» – авар. вакил, дарг. вакил, лезг. векил, табас. вакил, лак. вакил, кум. вакил, азерб.векил;

араб. замана «время» – авар. заман, дарг. замана, лезг. заман, табас. заман, лак. заман, кум. заман, азерб. заман;

араб. залим «насилие» – авар. залим, дарг. зулму, лезг. залум, табас. залум, лак. залим, кум. залым, азерб. зулму;

араб. суӑл «вопрос» – авар. суал, дарг. суал, лезг. суал, табас. суал, лак. суал, кум. суал, азерб. суал.

араб. масӑла «пример» – авар. масала, дарг. масала, лезг. месела, табас. месела, лак. масала, кум. масала, азерб. масала;

араб. фикр «мысль» – авар. пикру, дарг. пикри, лезг. фикир, табас. фикир, лак. пикри, кум. пикру, азерб. фикир;

араб. хабар «новость» – авар. хабар, дарг. хабар, лезг. хабар, табас. хабар, лак. хабар, кум. хабар, азерб. хабар;

араб. карар «решение, договор» – авар. кьарар, дарг. икьрар, лезг. кьарар, табас. кьарар, лак. кьарал, кум. кьарар, азерб. рар;

араб. амр «приказ, повеление» – авар. амру, дарг. амру, лезг. эмир, табас. – лак. амру, кум., азерб. эмр;

араб. лаӑл «жемчуг» – авар. наг1ли, дарг. ляг1лу,лез. лалу, табас. ляълу, лак. ляг1лу, кум. – , азерб. лале;

араб. джӑхил «молодой» – авар. жагьил, дарг. жагьил, лезг. жегьил, табас. жигьил, лак. жагьил, кум. жагьил, азерб. джегьил;

араб. мактаб «школа» – авар. мактаб, дарг. мактаб, лезг. мектеб, табас. мектеб, лак. мактаб, кум. мактаб, азерб. мектеб;

араб. харакат «движение» – авар. х1аракат, дарг. х1яракат, лезг. гьерекат, табас. гьиракат, лак. х1аракат, кум. гьаракат, азерб. гьаракет;

араб. ӑхир «конец» – авар. ахир, дарг. ахир, лезг. эхир, табас. аьхир, лак. ахир, кум. ахыр, азерб. ахыр;

араб. талаб «требование» – авар. т1алаб, дарг. т1алаб, лезг. т1алаб, табас. т1алаб, лак. т1алаб, кум. талап, азерб.;

араб. манзил «расстояние, период» – авар. манзил, дарг. манзил, лезг. мензил, табас. манзил, лак. манзил, кум., азерб. манзил;

араб. сана «год» – авар. сон, дарг. дус, лезг. ис, табс. йис, лак. шин, кум., азерб.;

араб. идара «учреждение» – авар. идара, дарг. идара, лезг. идара, табас. идара, лак. идара, кум. идара, азерб. идара;

араб. тасдик «подтверждение» – авар. тасдикь, дарг. тасдикь, лезг. тасдикь, табас. тесдикь, лак. тасттикь, кум., азерб. тестиг.

араб. лугат «язык, диалект» – авар. лугъат, дарг. лугъат, лезг. нугьват, табас. нугъат, лак. лугъат, кум., азерб. лугат;

араб. накш «узор» – авар. накьиш, дарг. някьиш, лезг. нехиш, табас. нахши, лак. накьиш, кум. накьиш, азерб. нахыш;

араб. шарт «условие» – авар. шарт1, дарг. шарт1, лезг. шарт1, табас. шарт1, лак. шарт1, кум. шарт, азерб. шарт1;

араб. «взгляд» – авар. назар, дарг. х1ер/зяр, лезг. назар, табас. назар, лак. назар, кум., азерб.;

араб. мийлӑд «народ, национальность» – авар. миллат, дарг. миллат, лезг. миллет, табас. миллат, лак. миллат, кум. миллет, азерб. миллет;

араб. а̀джӣб «интересный, удивленный» – авар. г1ажаибаб, дарг. г1яжаиб, лезг.ажайиб, табас. аьжайиб, лак. аьжайивса, кум. ажайин, азерб.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ лексики арабского, дагестанских и тюркских языков показал лингвистические соответствия или несоответствия между данными языками. Выявилось следующее:

– совпадение лексико-семантического поля этих заимствований с незначительными расхождениями;

– материальная идентичность заимствований словам оригинала, т.е. словам арабского языка;

– заимствования полностью адаптированы к фонетической и морфологической системе заимствующего языка;

– совпадение большей части (за небольшим исключением) слов-заимствований в дагестанских и тюркских языках;

– примерное совпадение частоты употребления и в дагестанских и в тюркских языках;

– употребление большей части заимствований в нейтральном стиле;

– все заимствования функционируют наряду с исконными словами во всех исследуемых языках;

– наблюдается типологическая общность, позволяющая определить, что эти лексемы проникли в дагестанские языки самостоятельным путем из арабского языка, а не через посредничество тюркских языков.

Заимствование обусловлено несколькими факторами. Обычно заимствуется из языка народа, превосходящего другой народ в социально-экономическом развитии. Если исходить из исторических фактов, то уровень социально-экономического развития арабов был выше, чем у тюркских народностей. Контакты между народами Дагестана и арабов установились значительно раньше.

Существенное значение имел характер контактов на первоначальном этапе между дагестанскими и тюркоязычными народами и дагестанцами и арабами. Это не могло не отразиться на взаимодействии носителей языков указанных народов.

В.В. Бартольд пишет, что «арабы появились в Дагестане как носители более высокой культуры. Успех арабского языка объясняется, прежде всего, тем, что арабы с самого начала не опирались только на силу оружия и военной организации. Арабский народ уже достиг некоторой духовной культуры, выработал уже литературный язык и высоко ставил красноречие и поэзию» [2, с. 25].

Важным аргументом является и то, что ислам распространялся на арабском языке. Широкое распространение арабского языка на раннем этапе получило в южных районах Дагестана. Начиная с XI века, на арабском языке начинает создаваться местная историческая хроника. Горские ученые много занимались переводами и учением арабских трудов.

Особого расцвета развитие арабоязычной культуры достигло в Дагестане, начиная с XII века. Дагестанцы писали свои сочинения (по философии, медицине и теологии) на арабском языке.

Другим немаловажным фактором, обусловившим проникновение арабизмов в дагестанские языки, было использование арабского языка в письменной сфере. Как писал И.Ю. Крачковский, «основным и часто единственным общепринятым письменным языком оказывается арабский язык в его классической форме. На нем производится вся административно-деловая переписка, она поддерживается школьной традицией, на нем создается местная литература и прозаическая и поэтическая» [4, с. 574].

Большая часть эпиграфических памятников составлена на арабском языке. В единичных случаях встречаются на тюркских языках.

Значительную роль в проникновении арабского языка в дагестанские языки сыграли и сами носители арабского языка, переселенные в Дагестан в разные исторические периоды с целью распространения ислама.

В южных районах Дагестана наблюдается наличие довольно большого количества людей, владеющих арабским языком.

О самостоятельном, без посредничества тюркских языков заимствованиях дагестанскими языками слов из арабского языка говорит и тот факт, что в тюркских языках наблюдается отсутствие многих арабских слов, которые присутствуют в горских языках. Ведь заимствование может произойти лишь в том случае, если то или иное слово уже имеется в языке.

Таким образом, заимствование слов арабского языка дагестанскими языками было предопределено ходом исторического развития, принятием и распространением ислама в Дагестане. С этого момента формирование духовной культуры народов Дагестана шло в едином арабоязычном культурно-историческом регионе, куда входили и тюркские народы, кумыки и азербайджанцы.

Для всех этих народов арабский язык является классическим языком, который служил одним из источников расширения языковой картины мира мусульманских народов, оказал существенное влияние на формирование литературного языка каждого народа, представленного в регионе. Тюркские языки не могли оказать такого влияния на дагестанские языки в силу своего социально-экономического развития. Они не могли выполнять те функции, которые выполнял арабский язык.

Наши примеры свидетельствуют, что дагестанские языки осуществляли заимствования из арабского языка исключительно самостоятельным путем.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
2. Бартольд В.В. *Культура мусульманства*. Петербург, 1918.
3. Вайнрайх У. *Языковой контакт*. Киев, 1979.
4. Крачковский И.Ю. *Избранные сочинения*. Москва, 1963; Т. IV.
5. Серебренников Б.А. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление*. Москва, 1988.
6. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
7. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н., и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1966.
2. Bartol'd V.V. *Kul'tura musul'manstva*. Peterburg, 1918.
3. Vajnrajh U. *Yazykovoj kontakt*. Kiev, 1979.
4. Krachkovskij I.Yu. *Izbrannye sochineniya*. Moskva, 1963; T. IV.
5. Serebrennikov B.A. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i myshlenie*. Moskva, 1988.
6. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
7. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N., i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 81’38; 801.6; 808 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-459-460

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

SYNTAX EXPRESSIVES IN THE POETRY OF SEMYON KHANIN. In the article the linguistic methods of expression of contrast are analyzed on the example of modern poetry by Semyon Khanin. The main problems considered in article concern stylistic functions of an antithesis in the language of modern poetry. It is exposed in the process of analysis, that an antithesis, combining with other stylistic receptions (with a metaphor, anaphora, comparison, different types of repetition), serves for the display of subjective author modality. The use of different types of an antithesis with the expressional and appellative purpose deserves special attention. The results of the study indicate that Khanin’s poetry as a component of the modern poetic process is characterized by a high degree of activity of syntactic constructions in the text, their extremely important role in the organization of the poetic text.

Key words: **contrast, antithesis, stylistic reception, stylistic intensities, expressive, appellative functions, appraisal, expressiveness, author’s modality.**

М.К. Джамалова*, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЭКСПРЕССИВЫ В ПОЭЗИИ СЕМЕНА ХАНИНА

В настоящей статье анализируются синтаксические средства стилистической интенсификации в языке поэзии Семена Ханина. Основные проблемы, рассматриваемые в статье: стилистические функции экспрессивного синтаксиса в языке современной поэзии; средства синтаксической экспрессии сочетаются с другими стилистическими приёмами: с метафорой, антитезой, анафорой, сравнением; употребление разных типов синтаксических фигур с экспрессивной и апеллятивной целью заслуживает особого внимания. Результаты исследования свидетельствуют о том, что поэзия Ханина как составляющая современного поэтического процесса характеризуется высокой степенью активности синтаксических конструкций в тексте, их чрезвычайно важной ролью в организации стихотворного текста.

Ключевые слова: **синтаксическая структура, синтаксические экспрессивы, стилистический прием, стилистические интенсивы, экспрессивная, апеллятивная функции, оценочность, выразительность, авторская модальность.**

Синтаксическая организация современной постмодернистской лирики характеризуется поиском новых средств выражения и яркой экспрессивностью структуры поэтического стиха. В силу особой эстетической функции поэтической речи и под влиянием контекста одни языковые средства выразительности приобретают большую значимость, а другие становятся менее значимыми. Характеристика синтаксических средств выразительности вовлекает в поле зрения исследователя также вопросы лексической, фонетической, морфологической организации [1 – 12].

В стихотворении молодого рижского поэта Семена Ханина «Как-то глупо прощаться заранее…» из небольшого цикла «Передышка» перед нами предстает ряд простых предложений, акцентуация предикативного ядра в которых каждый раз происходит разными способами: в первом стихе инфинитивный субъект *прощаться* поддержан квалитативным наречным предикатом *глупо*, во втором и третьем в качестве предиката при субстантивном субъекте употребляется объектно-определительный актант (*с перерывами*, *трещинами)*, статус которого меняется с факультативного на обязательный. Стремление Ханина приблизить синтаксическую структуру стихотворения к разговорной речи обусловливает отсутствие традиционного глагольного предиката. Нарочитая эллиптичность синтаксической структуры предложений обусловлена четкой авторской интенцией. Но возникает парадоксальная для прозы, но совершенно органичная для поэзии ситуация, когда намеренная недосказанность порождает читательскую рефлексию. Прорастая «лучами смыслов» в разные стороны, строки ханинской лирики достигают необходимого стилистического эффекта замедленного чтения и перечтения:

«как-то глупо прощаться заранее
эта вечность с небольшими перерывами
настоящими трещинами в поддельном мраморе» (здесь и далее стихотворения Ханина цитируются по журналу поэзии «Воздух». Орфография и пунктуация автора сохранены).

Определительные компоненты в первой строфе, выраженные качественными прилагательными, усиливают ощущение нисходящей градации, когда сквозь реальность проступает декаданс: *«небольшие перерывы», «настоящие трещины», «поддельный мрамор», «нешуточные прорехи*». Фрагментарности бытийного плана соответствует рубленый синтаксис поэтической строки. В стихотворении все имеет центробежную силу. Синтаксис стихотворного слога поддержан и фонетически (наличие шипящих звуков в каждой строке [шш’], [ш]), и словообразовательно (приставка не- в прилагательных). Экспрессивность, ниспадая к последней строке строфы, словно подводит читателя к логическому концу.

Продолжение нерасчлененного синтагматического ряда в четвертом и пятом стихах условно представляет собой сложносочиненное предложение с субъектным субстантивом, имеющим при себе глагольный предикат, выраженный простым инфинитивом *есть* в форме настоящего времени. Постпозитивное инверсионное расположение этого глагола в стихе создает стилистический эффект акцентуации на бытийности, красной нитью проходящей через творчество Ханина:

«и едва ли кто просил говорить о нешуточных прорехах
но и в этих пределах простор для сомнений есть» [3, с. 163].

Во второй строфе этого стихотворения обстоятельственные валентности создают градационный ряд, который имеет темпоральный характер, эксплицируемый при помощи наречий: *«стоит ли сейчас или после или совсем потом…»*. Разъятие простого глагольного сказуемого в анализируемом отрывке происходит посредством интерпозитивного вкрапления шести обстоятельственных валентностей темпорального, квалитативного и локального характера. Определительные компоненты при локальной валентности также имеют ярко выраженный градационный характер: *мокрого дерева, белой глухой стены, проявленных поляроидных потолков, самодельных разбухших зеркал, неровном мраморном свете.* Явная факультативность определительных компонентов, обрастая сложным смыслом, неожиданно становится ядерным компонентом содержательного плана обстоятельственных валентностей: не просто в позе, а в позе мокрого дерева. Происходит усиление вопросительного значения при помощи инфинитивного предложения:

«*стоит ли сейчас или после или совсем потом*
в позе мокрого дерева у подозрительно белой глухой стены
инстинктивно озвучивать взгляд соскользнувший
с ещё не проявленных поляроидных потолков
с самодельных разбухших зеркал
не удержавшись в неровном мраморном свете» [3, с. 163].

Ханин интонационно выделяет адвербиальные компоненты обстоятельственных валентностей. Читатель делает логическое ударение на середине второго стиха (*подозрительно*), а также на самом начале третьего (*инстинктивно*).

Предикативный центр в данной строфе находится совершенно точно в середине, осложняясь далее полупредикативными конструкциями: причастным и деепричастным оборотами. Таким образом, автор намеренно усиливает как объект *взгляд*, так и инфинитивный предикат *озвучивать*. Осложняющие конструкции, удлиняя синтагматическую цепь, создают стилистический эффект замедленности повествования. Ханин поддерживает тематическую группу слов со значением восприятия органами чувств при помощи синтаксического осложнения, тем самым придавая им больший удельный вес в общей семантической структуре предложения.

Обозначенный в последней строке первой строфы *«простор для сомнений»* находит синтаксическое подтверждение в повторяющихся сочинительных союзах *или*, в нанизывании неоднородных обстоятельственных валентностей, а также в вопросительном предложении с конъюнктивом, экспликатором которого является частица *ли*. Семантическое подтверждение мы видим в словах *подозрительно белая глухая стена*. Эта белизна как символ чистоты антитетична глухости стены. Противопоставление значения прилагательных предваряет препозитивное наречие *подозрительно*. Ханин заранее выносит оценку стене. Светлое и темное, переплетаясь в семантической структуре комбинированного словосочетания, способствуют усилению образности: читатель вместе с автором *инстинктивно* именует и затем характеризует прямой объект и предикат. На первый план выходит уже рефлексивное начало: *«в неровном мраморном свете»*, Ханин отсылает читателя к первой строке. Авторская интенция проявляется в яркой отрицательной оценочности таких слов, как *глупо, трещина, поддельный, прорехи, подозрительно, инстинктивно, разбухший, самодельный, неровный.*

С этим стихотворением перекликается другое произведение Ханина – «В*взглянешь на себя пристально твоими глазами*», средством синтаксической экспрессии в котором выступает односоставное предложение:

«*взглянешь на себя пристально твоими глазами*
вздрогнешь, оторопь берет поначалу даже
разве не твердил себе, что не невидимка
и твердел от этого, пятнами шел чернильными» [3, с. 165].

Личные глаголы в форме будущего времени создают в поэтическом тексте стилистическое значение сопричастности: морфологическое будущее время (*взглянешь)* является синтаксическим прошедшим (взглянул), что подтверждают употребляемые далее индикативы *твердил, твердел, шел*. Авторская интенция проявляется и в однородности предикатов. Ханин обращается к экспрессивной синтаксической структуре разговорной речи, когда значимое отсутствие субъекта поддержано наличием косвенного объекта, эксплицируемого возвратным местоимением *себя*. В интерпозиции к бессубъектному повествованию находится простое двусоставное предложение с инверсионной структурой, семантика субъекта которого задает экспрессивность всему тексту: *оторопь*.

Осложненное нераспространенным адъективным определением предложение во второй строфе выносит субъектный субстантив в постпозицию. Двукратное повторение приставки раз- в одном синтагматическом ряду создает яркий кинематический эффект: ноги человека, словно ножки стола, расходятся в разные стороны. При помощи этого редкого стилистического приема Ханин создает ощущение центростремительного движения:

«раздвижные и теперь на паркете разъезжаются ноги
ухватиться бы за ручку, да мешает задвижка» [3, с. 166].

Но не только синтаксические структуры придают интенсивность тексту. Эмотивность далее проявляется и в семантике слов *поклацать, ненадежный, чопорный*, и в фонетической организации двух последних строк, где навязчиво повторяются звуки [ц] и [ч]:

«*так хоть чем тогда поклацать в оправданье*
ненадежными крючками
или аглицким замком» [3, с. 166].

Звукописный ряд усиливает изначально заданное слово *оторопь*, которую испытывает лирический герой, глядя на себя глазами собеседника. Аффрикаты выполняют изобразительную функцию, образно передавая неприятные ощущения автора.

Амбивалентность рефлексивности поэта усилена последним предложением, которое имеет явное вопросительное значение и интонацию. Однако графически эта семантика вопроса не подтверждена.

Особо следует подчеркнуть присущее не только лирике Ханина, но и большей части современной поэзии отсутствие знаков препинания. Игнорирование поэтами пунктуационных знаков выступает как особый стилистический прием, придающий полифоничность тексту, когда нет строго установленных границ синтагматической цепочки. В этом случае парадигматические границы испытывают дополнительную смысловую нагрузку. Тем более это важно в том случае, когда автор использует висячие строки, содержательная структура в которых перетекает из одного стиха в другой, порой обрываясь в середине или неожиданно начинаясь ближе к концу строки.

Таким образом, в поэзии Сергея Ханина в полной мере проявляются выразительные возможности синтаксиса, являющиеся тем каркасом, на котором зиждется оригинальность современной поэтической речи.

Выявление значимости синтаксических средств выразительности в поэтическом языке даже одного современного поэта показывает доминирующую функцию именно этого языкового уровня в преобразовании современного русского языка [2; 4; 6]. Существующее в новейшей поэзии стремление поэтического синтаксиса к приближению к разговорной литературной речи неизбежно «приводит к расчлененности высказывания, ослабленности синтаксических связей, сжатию и опрощению синтаксических конструкций» [1, с. 17]. Синтаксические конструкции, характерные разговорной речи, в совокупности с разными вариантами членения высказывания придают лирическому языку яркую экспрессивность [5; 7; 8].

Библиографический список

1. Акимова Г.Н. *Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка*: учебное пособие. Ленинград, 1982
2. Гин Я.И. К вопросу о построении поэтики грамматических категорий. *Вопросы языкознания.* 1991; № 2.
3. *Воздух*. Журнал поэзии. Под редакцией Д. Кузьмина. Москва: «Проект Арго», 2018; № 4-14.
4. Ковтунова И.И. *Поэтический синтаксис*. Москва, 1986.
5. Сидорова М.Ю. *Грамматика художественного текста*. Москва, 2000.
6. Джамалова М.К. Языковая экспрессия в современной поэзии. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2017; № 3-2 (57): 18-20.
7. Сковородников А.П. *Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка: Опыт системного исследования.* Томск: Издательство ТГУ, 1981.
8. Скулачева Т.В. Лингвистика стиха: структура стихотворной строки. *Славянский стих. Стиховедение, лингвистика и поэтика*. Москва, 1996.
9. Джамалова М.К., Омарова С.В. Лингвистическая характеристика сравнения в поэзии Солы Моновой. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 526 – 528.
10. Джамалова М.К. Лингвистическая природа парадокса в языке современной поэзии. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 629 0 632.
11. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
12. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Akimova G.N. *Novye yavleniya v sintaksicheskom stroe sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Leningrad, 1982
2. Gin Ya.I. K voprosu o postroenii po`etiki grammaticheskih kategorij. *Voprosy yazykoznaniya.* 1991; № 2.
3. *Vozduh.* Zhurnal po`ezii. Pod redakciej D. Kuz'mina. Moskva: «Proekt Argo», 2018; № 4-14.
4. Kovtunova I.I. *Po`eticheskij sintaksis*. Moskva, 1986.
5. Sidorova M.Yu. *Grammatika hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 2000.
6. Dzhamalova M.K. Yazykovaya `ekspressiya v sovremennoj po`ezii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2017; № 3-2 (57): 18-20.
7. Skovorodnikov A.P. *`Ekspressivnye sintaksicheskie konstrukcii sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: Opyt sistemnogo issledovaniya.* Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 1981.
8. Skulacheva T.V. Lingvistika stiha: struktura stihotvornoj stroki. *Slavyanskij stih. Stihovedenie, lingvistika i po`etika*. Moskva, 1996.
9. Dzhamalova M.K., Omarova S.V. Lingvisticheskaya harakteristika sravneniya v po`ezii Soly Monovoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 526 – 528.
10. Dzhamalova M.K. Lingvisticheskaya priroda paradoksa v yazyke sovremennoj po`ezii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 629 0 632.
11. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
12. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.10.20

УДК 811.351.4 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-460-463

***Ireziev S.-Kh. S.-E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Usmanov T.I.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Denilkhanova A.B.,** student (Philology), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

NARROWING OF DIPHTHONGS *ИЕ, ИЁ, УО, УӦ* IN FORMATION OF TIME FORMS IN CHECHEN AND INGUSHIAN LANGUAGES. The paper examines a problem associated with the peculiarities of the process of narrowing the primary diphthongs *ue, uē* of the first row of the middle rise and diphthongs *yo, yō* of the back row of the middle rise in the structure of the verbs of the studied languages with the involvement of facts from the dialects of the Chechen language, which in some cases retained the most archaic forms. If one compares the named type of assimilation with other Nakh languages, then it is represented in the Chechen literary language more extensively. A comparative analysis of the process of narrowing the diphthongs *ie, iē, yo, yō* in the verb stems shows that there are significant features between the Nakh (Chechen, Ingush, Batsbi) languages and dialects of the Chechen language. The authors conclude that one of the most important processes in the study of the Nakh languages is the regressive-remote assimilation of vowel phonemes.

Key words: **vowel sound, Chechen language, Ingush language, sound, diphthong, constriction, literary language, dialect, phonetic processes.**

***С.-Х.С.-Э. Ирезиев**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Т.И. Усманов**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***А.Б. Денильханова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СУЖЕНИЕ ДИФТОНГОВ *ИЕ, ИЁ, УО, УӀО* ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ В ЧЕЧЕНСКОМ И ИНГУШСКОМ ЯЗЫКАХ

В работе подвергается научному изучению проблема, связанная с особенностями процесса сужения первичных дифтонгов ***ие, иӀе*** первого ряда среднего подъема и дифтонгов ***уо, уӀо*** заднего ряда среднего подъема в структуре глаголов исследуемых языков с привлечением фактов из диалектов чеченского языка, которые в ряде случаев сохранили наиболее архаические формы. Если сравнить названный тип ассимиляции с другими нахскими языками, то в чеченском литературном языке он представлен более обширно. Сравнительный анализ процесса сужения дифтонгов ***ие, иӀе, уо, уӀо*** в глагольных основах показывает, что между нахскими (чеченский, ингушский, бацбийский) языками и диалектами чеченского языка обнаруживаются как сходства, так и различия.

Ключевые слова: **гласный звук, чеченский язык, ингушский язык, звук, дифтонг, сужение, литературный язык, диалект, фонетические процессы.**

Исследование диалектов чеченского языка, безусловно, имеет большое значение для обогащения чеченского и ингушского литературных языков, а также для изучения истории чеченцев и ингушей, так как законы развития языка связаны с общественной жизнью людей. Научная история чеченского языка не может быть освещена без предварительного основательного исследования его диалектальных особенностей.

В научных трудах ученых-языковедов (Д.Д. Мальсагов, Ю.Д. Дешериев, Д.С. Имнайшвили, И.Г. Арсаханов, А.Д. Тимаев) диалекты чеченского языка и сам литературный чеченский и ингушский языки отличаются друг от друга, особенно в плане фонетических изменений звуков [1 – 7].

А.Д. Тимаев пишет: «В потоке речи звуки подвергаются различного рода изменениям, обусловленным фонетическими закономерностями сочетания звуков конкретного языка. Из множества видов фонетических процессов в системе гласных, характерных для нахских языков и диалектов чеченского языка, внимание привлекает процесс ассимиляции (от латинского assimilation «уподобление»)» [7].

В процессе исторического развития рассматриваемые языки претерпели достаточно сильные изменения первичных гласных первого слога. Следует отметить, что исходный облик вышеотмеченных изменений сохранился в бацбийском языке и чеберлойском диалекте чеченского языка. В фонетических процессах в области вокализма нахских языков и горских диалектов чеченского языка особое место занимает регрессивно-дистанционная ассимиляция гласных фонем. Рассматриваемый фонетический процесс (сужение дифтонгов), который, в свою очередь, и на данном этапе является передовым при образовании форм слова и при заимствованиях из иных языков, считается процессом обусловленным.

В ряде научных трудов кавказоведов Д.С. Имнайшвили, А.Д. Тимаева достаточно подробно описаны закономерности регрессивно-дистанционной ассимиляции вокализма в чеченском, бацбийском, ингушском языках и диалектах чеченского языка. При изменении гласных предшествующего слога ($V_{1\text{-го}}$) под воздействием гласных звуков последующего слога ($V_{2\text{-го}}$) в современном литературном чеченском языке выявлены нижеупомянутые типы регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных фонем: 1) палатализация; 2) лабиализация; 3) сужение; 4) палатализация с сужением; 5) расширение гласных.

Сужение дифтонгов ***ие, иӀе, уо, уӀо*** – один из видов регрессивно-дистанционной ассимиляции. Сужение – процесс изменения первичных дифтонгов первого ряда среднего подъема ***ие, иӀе*** и заднего ряда среднего подъема ***уо, уӀо*** первого слога ($V_{1\text{-го}}$) под воздействием гласных звуков того же ряда верхнего подъема ***и, у***. В чеченском языке сужение дифтонгов ***ие, иӀе, уо, уӀо*** схематически выглядит следующим образом:

$V_1 V_2$	$V_1 V_2$
ие – и → и – и	***СиеССи → СиССи***
$V_1 V_2 V_1 V_2$	
иӀе – и → иӀ – и	***СиӀеС и→ СиӀСи***
$V_1 V_2$	$V_1 V_2$
уо – у → у – у	***СуоССу → СуССу***
$V_1 V_2 V_1 V_2$	
уӀо – у → уӀ – у	***СуӀоССу → СуӀССу***

В работе А.Д. Тимаева отмечается: «Гласные ***и*** (переднего ряда верхнего подъема), ***у*** (заднего ряда верхнего подъема)$V_{2\text{-го}}$, которые следуют соответственно за дифтонгами ***ие, иӀе, уо, уӀо,*** произносятся при более высоком подъеме задней части языка; второй же элемент восходящих дифтонгов ***ие, иӀе, уо, уӀо*** произносится при более низком подъеме задней части языка, т.е. артикуляция ***ие, иӀе, уо, уӀо*** шире. Поэтому в случаях, когда за дифтонгами ***ие, иӀе, уо, уӀо*** следует более узкий гласный того же ряда верхнего подъема (***и, у***), артикуляция дифтонгов, приближаясь к артикуляции гласной последующего слога ($V_{2\text{-го}}$), сужается» [7].

Согласно данной интерпретации, в чеченском литературном языке первичные дифтонги ***уо, уӀо*** первого слога ($V_{1\text{-го}}$) сужаются, если в последующем слоге (в $V_{2\text{-ом}}$) выступает ***у***.

Также процесс сужения выделенных дифтонгов (***уо, уӀо***) происходит при образовании группы настоящего времени. Необходимо отметить, что при сужении дифтонгов ***уо, уӀо*** первого слога ($V_{1\text{-го}}$) нужно возобновить в последующем слоге ($V_{2\text{-ом}}$) ***у*** (аффикс настоящего времени):

инф. *кхуосса*^{и} «бросать»	*1уотта*^{и} «уколоть»
наст. вр. *кхуссу ← кхуосс-у*	*1уттy ← 1уотт-у*
прош. несов. вр. *кхуссура ← кхуосс-у-ра*	*1уттура ← 1уотт-у-ра*
прич. н. вр. *кхуссу*^{и} *← кхуосс-у*^{и}	*1уттy*^{и} *← 1уотт-у*^{и}
деепр. н. вр. *кхуссуш ← кхуосс-у-ш*	*1уттуш ← 1уотт-у-ш*
инф. *ъуолла*^{и} «повесить»	*вуосса*^{и} «слезть, сайтись»
наст. вр. *ъуллу←ъуолл-у*	*вуссу ← вуосс-у*
прош. несов. вр. *ъуллура ← ъуолл-у-ра*	*вуссура ← вуосс-у-ра*
прич. н. вр. *ъуллу*^{и}*←ъуолл-у*^{и}	*вуссу*^{и} *← вуосс-у*^{и}
деепр. н. вр. *ъуллуш ← ъуолл-у-ш*	*вуссуш ← вуосс-у-ш*
инф. *кхуолла*^{и} «создать, накинуть»	*кхуохка*^{и} «насыпать, засыпать»
наст. вр. *кхуллу ← кхуолл-у*	*кхухку←кхуохк-у*
прош. несов. вр. *кхуллура ← кхуолл-у-ра*	*кхухкура←вуосс-у-ра*
прич. н. вр. *кхуллу*^{и} *← кхуолл-у*^{и}	*кхухку*^{и} *← кхуохк-у*^{и}
деепр. н. вр. *кхуллуш ← кхуолл-у-ш*	*кхухкуш ← кхуохк-у-ш*
инф. *ъуӀоза*^{и} «потянуть»	*туӀла*^{и} «победить»
наст. вр. *ъӀузу ← ъуӀоз-у*	*тӀулу ← туӀл-у*
прош. несов. вр. *ъӀузура ← ъуӀоз-у-ра*	*тӀулура ← туӀл-у-ра*
прич. н. вр. *ъӀузу*^{и} *← ъуӀоз-у*^{и}	*тӀулу*^{и} *← туӀл-у*^{и}
деепр. н.вр. *ъӀузуш ← ъуӀоз-у-ш*	*тӀулуш←туӀл-у-ш*
инф. *ъуӀхьа*^{и} «сунуть, подать; предложить»	*дуӀла*^{и} «наступить»
наст. вр. *ъӀхьу ← ъуӀхь-у*	*дӀулу ← дуӀл-у*
прош. несов. вр. *ъӀхьура ← ъуӀхь-у-ра*	*дӀулура ← дуӀл-у-ра*
прич. н. вр. *ъӀхьу*^{и} *← ъуӀхь-у*^{и}	*дӀулу*^{и} *← дуӀл-у*^{и}
деепр. н.вр. *ъӀхьуш ← ъуӀхь-у-ш*	*дӀулуш ← дуӀл-у-ш*

В ингушском же языке в аналогичных позициях гласный ***у*** $V_{2\text{-го}}$, в отличие от чеченского литературного языка, не оказывает влияние на дифтонгов ***уо, уӀо*** предшествующего слога, кроме того, в результате полной редукции выпадает конечный аффиксальный гласный в форме настоящего времени, в результате чего долгий дифтонг *уӀо* теряет свою долготу:

инф. *ъуолла* «повесить»	*вуосса* «слезть, сайтись»
наст. вр. *ъуолл ← ъуолл-у*	*вуосс ← вуосс-у*
прош. несов. вр. *ъуоллар ← ъуолл-у-р*	*вуоссара ← вуосс-у-ра*
прич. н. вр. *ъуолла ← ъуолл-у*	*вуосса ← вуосс-у*
деепр. н. вр. *ъуоллаш ← ъуолл-у-ш*	*вуоссаш ← вуосс-у-ш*
инф. *йуохка* «продать»	*кхуолла* «накинуть»
наст. вр. *йуохк ← йуохк-у*	*кхуолл ← кхуолл-у*
прош. несов. вр. *йуохкар ← йуохк-у-р*	*кхуоллара ← кхуолл-у-ра*
прич. н. вр. *йуохка ← йуохк-у*	*кхуолла ← кхуолл-у*
деепр. н. вр. *йуохкаш ← йуохк-у-ш*	*кхуоллаш ← кхуолл-у-ш*
инф. *кхуолла* «создать, накинуть»	*кхуохка* «насыпать, засыпать»
наст. вр. *кхуолл ← кхуолл-у*	*кхуохк ← кхуохк-у*
прош. несов. вр. *кхуоллар ← кхуолл-у-ра*	*кхуохкар← вуосс-у-ра*
прич. н. вр. *кхуолла ← кхуолл-у*	*кхуахка ← кхуохк-у*
деепр. н. вр. *кхуаллаш ← кхуолл-у-ш*	*кхуохкаш ← кхуохк-у-ш*
инф. *ъуӀоза*^{и} «потянуть»	*туӀла* «победить»
наст. вр. *ъуоз ← ъуӀоз-у*	*туол ← туӀл-у*
прош. несов. вр. *ъӀузар ← ъуӀоз-у-ра*	*тӀулара ← туӀл-у-ра*
прич. н. вр. *ъӀуза ← ъуӀоз-у*	*тӀула ← туӀл-у*^{и}
деепр. н.вр. *ъӀузаш ← ъуӀоз-у-ш*	*тӀулаш ← туӀл-у-ш*
инф. *дуӀге1а*^{и} «посадить»	*йуӀха* «разбиться»
наст. вр. *дуог1 ← дуӀге1-у*	*йуох ← йуӀх-у*
прош. несов. вр. *дӀог1ар ← дуӀге1-у-ра*	*йӀуохара ← йуӀх-у-ра*
прич. н. вр. *дӀог1а←дуӀге1-у*	*йӀуоха ← йуӀх-у*^{и}
деепр. н. вр. *дӀог1аш ← дуӀге1-у-ш*	*йӀуохаш ← йуӀх-у-ш*

В чеберлойском диалекте сохранились более древние формы, точнее в гласный ***у*** $V_{2\text{-го}}$ не может оказать влияние на гласные дифтонги ***уо, уӀо*** $V_{1\text{-го}}$.

инф. *дуотта*^{и} «налить»	*кхуолла*^{и} «повесить»
наст. вр.*дуотт-у ← дуотт-у*	*кхуоллу ← кхуолл-у*

прич. н. вр. *дуотт-у^{н}* ← *дуотт-у^{н}* *кхуоллу^{н}* ← *кхуолл-у^{н}*
деепр. н. вр. *дуотт-у-ш* ← *дуотт-у-ш* *кхуоллуш* ← *кхуолл-у-ш*

инф. *вуосса^{н}* *тубха^{н}* «ударить»
наст. вр. *вуоссу*←*вуосс-у* *тубх-у* ← *тубх-у*
прич. н. вр. *вуоссу^{н}* ← *вуосс-у^{н}* *тубх-у^{н}* ← *тубх-у^{н}*
деепр. н. вр. *вуоссуш* ← *вуосс-у-ш* *тубх-у-ш* ← *тубх-у-ш*

Как свидетельствуют примеры, исходное положение сохранено в чеберлойском диалекте.

Следует отметить, что в шатойском говоре сужение дифтонгов первого слога ***уо***, ***уӧ*** под влиянием гласного ***у*** второго слога имеет место в причастных и деепричастных формах:

инф. *дуотта^{н}* «налить» *дуотта^{н}*
наст. вр. *дуотт-а* ← *дуотт-у* *дуотт-у* ← *дуотт-у*
прич. н. вр. *дутт-а^{н}* ← *дуотт-у^{н}* *дуотт-у ^{н}*← *дуотт-у^{н}*
деепр. н. вр. *дутт-а-ш* ← *дуотт-у-ш* *дуотт-у-ш* ← *дуотт-у-ш*

инф. *кхуолла^{н}* «повесить» *кхуолла^{н}*
наст. вр. *кхуолла* ← *кхуолл-у* *кхуоллу* ← *кхуолл-у*
прич. н. вр. *кхулла^{н}* ← *кхуолл-у^{н}* *кхуоллу ^{н}*← *кхуолл-у^{н}*
деепр. н. вр. *кхуллаш* ← *кхуолл-у-ш* *кхуоллуш* ← *кхуолл-у-ш*

инф. *вуосса^{н}* «слезть, сайтись» *вуосса^{н}*
наст. вр. *вуосса* ← *вуосс-у* *вуоссу* ←*вуосс-у*
прич. н. вр. *вусса^{н}* ← *вуосс-у^{н}* *вуоссу^{н}* ← *вуосс-у^{н}*
деепр. н. вр. *вуссаш* ← *вуосс-у-ш* *вуоссуш* ← *вуосс-у-ш*

Примеры показывают, что в шатойском говоре суффиксальный ***у*** переходит в ***а*** (как и в других случаях), не вызывая изменения предшествующего дифтонга ***уо, уӧ***. Примеры:

Таблица 1

Примеры слов Шатойского говора и Плоскостного диалекта

Инфинитив	Настоящее время		Перевод
	Шатойский говор	Плоскостной диалект	
ъуоза^{н}	*ъ-уо-за*	*ъузу*	тянет
ъуолла^{н}	*ъ-уо-лла*	*ъуллу*	вешает
хуотта^{н}	*хуотта*	*хутту*	соединяет
ъуохьа^{н}	*ъуохьа*	*ъухьу*	сует, подает
хIуотта^{н}	*хIуотта*	*хIутту*	стоит
туоха^{н}	*туоха*	*туху*	бьет
дуоғIа^{н}	*дуоғIа*	*дуғIу*	сажает
дуожа^{н}	*дуожа*	*дужу*	запрягает
дуоха^{н}	*дуоха*	*духу*	одевает
дуотта^{н}	*дуотта*	*дутту*	наливает
кхуолла^{н}	*кхуолла*	*кхуллу*	создает
кхуосса^{н}	*кхуосса*	*кхуссу*	бросает
кхуорка^{н}	*кхуорка*	*кхухку*	насыпает
Iуотта^{н}	*Iуотта*	*Iутту*	вонзает

В чеченском и ингушском языках первичные дифтонги ***ие***, ***иӧ*** $V_{1\text{-го}}$ сужаются, как отмечается выше, когда во втором слоге (в $V_{2\text{-ом}}$) выступает гласный ***и***. Процесс сужения указанных дифтонгов ***ие***, ***иӧ*** имеет место в структуре глаголов второй группы времен. Например:

Таблица 2

Примеры слов в чеченском и ингушских алфавитах

чеченский язык	ингушский язык
инф. *кхиехка^{н}* «кипеть» т. ч. пр. вр. *кхихки^{н}* ← *кхиехк-и^{н}* пр. очев. вр. *кхихкира* ← *кхиехк-и-ра* пр. неопр. вр. *кхихкина*← *кхиехк-и-на* давн.вр.*кхихкиниӧра* ← *кхиехк-и-ниӧра*	*кхиехка* ------ *кхӣхкар* ← *кхиехк-и-р* *кхӣхка-д*←*кхиехк-и-на-д* *кхӣхкадар* ← *кхиехк-и-на-дар*
инф. *кхиехка^{н}* «кипеть» т. ч. пр. вр. *кхихки^{н}* ← *кхиехк-и^{н}* пр. очев. вр. *кхихкира* ← *кхиехк-и-ра* пр. неопр. вр. *кхихкина* ← *кхиехк-и-на* давн.вр.*кхихкиниӧра* ← *кхиехк-и-ниӧра*	*кхиехка* ------ *Кхӣхкар* ← *кхиехк-и-р* *кхӣхка-д* ← *кхиехк-и-на-д* *кхӣхкадар* ← *кхиехк-и-на-дар*
инф. *къиехка^{н}* «избегать» т. ч. пр. вр. *къихки^{н}* ← *къиехк-и^{н}* пр. очев. вр. *къихкира* ← *къиехк-и-ра* пр. неопр. вр. *къихкина* ← *къиехк-и-на* давно.вр.*къихкиниӧра* ← *къиехкиниӧра*	*къиехка* ------ *къӣхкар*←*къиехк-и-р* *къӣхка-д* ← *къиехк-и-на-д* *къӣхкадар* ← *къиехк-и-на-дар*
инф. *ъиӧша^{н}* «проиграть» т. ч. прош. вр. *ъӣши^{н}* ← *ъиӧш-и^{н}* пр. очев. вр. *ъӣшира* ← *ъиӧш-и-ра* пр.неопр.вр.*ъиешна* ← *ъӣшина* ← *ъиӧшина* давнопр.*ъиешниӧра* ← *ъӣшиниера* ← *ъиӧш-и-ниӧра*	*ъиӧша* ------ *ъӣшар*←*ъиӧш-и-р* *ъӣша-д*←*ъиӧш-и-над* *ъӣшадар*←*ъиӧшинадар*
инф. *кхиӧра^{н}* «бояться» т. ч. прош. вр. *кхӣри^{н}* ← *кхиӧр-и^{н}* пр. очев. вр. *кхӣрира* ← *кхиӧр-и-ра* пр. неопр. вр. *кхӣрина* ← *кхиӧр-и-на* давнопр. *Кхӣриниера* ← *кхиӧр-и-ниӧра*	*кхиӧра* ------ *Кхӣрар* ← *кхиӧр-и-р* *кхӣра-д* ← *кхиӧр-и-над* *ъӣрадар* ← *кхиӧринадар*

Как свидетельствуют вышеприведенные примеры, в результате сужения, в отличие от чеченского языка, в ингушском языке оба дифтонга ***ие, иӧ*** дают долгий ***ӣ***, вместе с тем, гласный ***и*** второго слога ($V_{2\text{-го}}$), подвергаясь частичной редукции, переходит в ***а***. При выпадении гласного звука ***и*** второго слога ($V_{2\text{-го}}$), долгий монофтонг ***ӣ*** $V_{1\text{-го}}$ закономерно дает дифтонг ***ие***, так как долгая фонема ***ӣ*** в чеченском может выступать только в открытом слоге. Имеются и такие случаи, когда гласный ***и*** $V_{2\text{-го}}$ не подвергается процессу редукции:

инф. *хьиӧкъа^{н}* «уродиться» *кхиӧра^{н}* «бояться»
т. ч. пр. вр. *хьӣкъи^{н}* ← *хьиӧкъ-и^{н}* *кхӣри^{н}* ← *кхиӧр-и^{н}*
пр. очев. вр. *хьӣкъира* ← *хьиӧкъ-и-ра* *кхӣрира* ← *кхиӧр-и-ра*
пр. неопр. вр. *хьӣкъина* ← *хьиӧкъ-и-на* *кхӣрина* ← *кхиӧр-и-на*
давнопр. вр. *хьӣкъиниӧра* ← *хьиӧкъ-и-ниӧра* *кхӣриниӧра* ← *кхиӧриниӧра*

Срав. в шатойском говоре горского диалекта:
инф. *хьиӧкъа^{н}* «обучить» *кхиӧра^{н}* «бояться»
т. ч. пр. вр. *хьӣкъи ^{н}*← *хьиӧкъ-и^{н}* *кхӣри^{н}* ← *кхиӧр-и^{н}*
пр. очев. вр. *хьӣкъира* ← *хьиӧкъ-и-ра* *кхӣрира* ← *кхиӧр-и-ра*

Отметим, что в чеберлойском диалекте чеченского языка дифтонги ***ие*** и ***иӧ*** в подобном положении остаются неизменными, т.е. процесс ассимиляции не наблюдается. Примеры:

инф. *диетта^{н}* «бить» *кхиӧта^{н}* «понять
т. ч. пр. вр. *диетти^{н}* ← *диетт-и^{н}* *кхиӧти^{н}* ← *кхиӧт-и^{н}*
пр. очев. вр. *диеттира* ← *диетт-и-ра* *кхиӧтира* ← *кхиӧт-и-ра*

В исследуемых языках сужение дифтонгов ***ие***, ***иӧ***, ***уо***, ***уӧ*** $V_{1\text{-го}}$ под влиянием гласных $V_{2\text{-го}}$ схематически выглядит следующим образом в структуре непроизводных глаголов.

Таблица 3

Непроизвольные глаголы
в чеченском и ингушском языках

чеченский язык			ингушский язык		
гласные $V_{1\text{-го}}$	гласный $V_{2\text{-го}}$ (аффикс наст.вр. -**у**)	гласный $V_{2\text{-го}}$ (аффикс прош. вр. -**и**)	гласные $V_{1\text{-го}}$	гласный $V_{2\text{-го}}$ (аффикс наст. вр. -**у**)	гласный $V_{2\text{-го}}$ (аффикс прош. вр. +-**и**)
уо → у	**+**	**–**	***уо → у***	**–**	**–**
уӧ → ӯ	**+**	**–**	***уӧ → ӯ***	**–**	**–**
ие → и	**–**	**+**	***ие → ӣ***	**–**	**+**
иӧ → ӣ	**–**	**+**	***иӧ → ӣ***	**–**	**+**

Как мы видим, факты языкового материала показывают, что для изучения путей именно исторического формирования звуковой системы языков нахской группы, а также и чеченских диалектов, можно сказать, и самой истории грамматического строя рассматриваемых языков значительный интерес представляют процессы дистанционной ассимиляции гласных фонем. Опираясь на изложенные факты, с уверенностью можно сделать вывод, что в изучении нахских языков одним из значимых является процесс регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных фонем.

Библиографический список

1. Дешериев Ю.Д. *Современный чеченский литературный язык*. Грозный, 1960; Часть I. Фонетика.
2. Имнайшвили Д.С. *Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков*. Тбилиси, 1977: 149.

3. Ирезиев С-Х.С-Э. *Фонетические процессы при образовании временных форм в чеченском и ингушском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
4. Магомедов А.Г. *Система гласных чечено-ингушского языка*. Грозный, 1974.
5. Магомедов А.Г. *Очерки фонетики чеченского языка*. Махачкала, 2005.
6. Мальсагов Д.Д. *Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка*. Грозный, 1941.
7. Тимаев А.Д. *Чеченский язык. Фонетика*. Грозный, 2011: 135 – 136.

References

1. Desheriev Yu.D. *Sovremennyj chechenskij literaturnyj yazyk*. Groznyj, 1960; Chast' I. Fonetika.
2. Imnajshvili D.S. *Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov*. Tbilisi, 1977: 149.
3. Ireziev S-H.S-`E. *Foneticheskie processy pri obrazovanii vremennyh form v chechenskom i ingushskom yazyka*h. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2014.
4. Magomedov A.G. *Sistema glasnyh checheno-ingushskogo yazyka*. Groznyj, 1974.
5. Magomedov A.G. *Ocherki fonetiki chechenskogo yazyka*. Mahachkala, 2005.
6. Mal'sagov D.D. *Checheno-ingushskaya dialektologiya i puti razvitiya checheno-ingushskogo literaturnogo (pis'mennogo) yazyka*. Groznyj, 1941.
7. Timaev A.D. *Chechenskij yazyk. Fonetika*. Groznyj, 2011: 135 – 136.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 811.161.1'42 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-463-465

***Zyuzina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Dagestan State University, Makhachkala (Russia), E-mail: silver2222@mail.ru*

DISTORTION OF THE SPELLING OF A WORD AS A STYLISTIC DEVICE (BASED ON PRESS MATERIAL). The paper discusses techniques of a language play associated with the deliberate deviation from the norms of Russian writing in the headlines of modern print media. The phenomenon of a language play occurs in a journalistic style of the late 20th century due to the democratization of language, loss of strict censorship in the media, finding new, original ways of transmitting information and expressing the author's position. The researcher clarifies the concept of "spelling game" on the material of modern regional (Dagestan) and central media, identifies the methods of spelling game depending on the influence of certain norms of Russian writing and establishes the most relevant and frequent types of spelling game on pages of newspapers at the present time. The author concludes that journalists actively use techniques of deviation from the norms of Russian graphics and spelling when creating article titles in order to find new means of expressing their assessment.

Key words: **language game, deviation from norms of Russian writing, use of uppercase letters and brackets, use of hyphens, graphic hybridization.**

***Е.А. Зюзина**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*

ИСКАЖЕНИЕ ОРФОГРАФИИ СЛОВА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕССЫ)

В данной статье рассматриваются приемы языковой игры, связанные с намеренным отклонением от норм русского письма в заголовках современных печатных СМИ. Явление языковой игры наблюдается в публицистическом стиле с конца 20 века и обусловлено демократизацией языка, утратой жесткой цензуры в СМИ, поиском новых, оригинальных способов передачи информации и выражения авторской позиции. В статье нами предпринята попытка уточнения понятия «орфографическая игра» на материале современных региональных (дагестанских) и центральных СМИ, выявления приемов орфографической игры в зависимости от нарушения определенных норм русского письма и установления наиболее актуальных и частотных типов орфографической игры на страницах газет в настоящее время. Автор делает вывод об активном использовании журналистами приемов отклонения от норм русской графики и орфографии при создании заголовков статей с целью поиска новых средств выражения оценки.

Ключевые слова: **языковая игра, отклонение от норм русского письма, использование прописных букв и скобок, употребление дефиса, графическая гибридизация.**

Предметом исследования в настоящей статье являются случаи языковой игры, связанные с намеренным искажением орфографии слова в заголовках современных газет. Актуальность темы исследования заключается в том, что она посвящена явлению языковой игры на уровне орфографии в современной прессе. Это явление стало особенно востребованным в публицистическом дискурсе 20 века, что связано, на наш взгляд, не только с тенденцией к демократизации языка, но и с поиском оригинальных способов передачи информации и выражения позиции журналиста по актуальным проблемам современного общества. Кроме того, актуальность темы исследования заключается в неоднозначном определении типа языковой игры в рассматриваемых явлениях: некоторые лингвисты причисляют их к уровню письма, т.е. к графической или орфографической стороне письменной речи, другие же относят к уровню словообразования.

Языковая игра как специфическое явление находится в центре внимания таких лингвистов, как В.З. Санников [1], В.Г. Костомаров [2], Т.А. Гридина [3], С.В. Ильясова [4] и др. В качестве источников извлечения языкового материала послужили выпуски еженедельной дагестанской газеты «Черновик», вышедшие с 2016 по 2019 гг., а также отдельные номера газет «Комсомольская правда» за 2017 и 2019 гг. и «Собеседник» за 2019 г. Мы обращали внимание на случаи создания заголовков статей с помощью обыгрывания графических и орфографических средств русского языка. Такое намеренное нарушение правил русского письма осуществляется журналистами не только с целью создания необычных заголовков и привлечения читательской аудитории – оно способно отразить семантическую многослойность содержания и авторскую оценку.

Следует отметить, что, говоря о намеренном нарушении орфографии слов, мы понимаем термин *орфография* в широком смысле, включая и графическую сторону передачи слов на письме. Более того, к орфографическим нарушениям мы относим те примеры, которые многие исследователи причисляют к графодеривации, то есть к игре слов на словообразовательном уровне русского языка, считая, что заголовки типа *СКВЕРный взгляд на Махачкалу* следует рассматривать как контаминацию (наложение) одного слова на другое. На наш взгляд, в данном случае имеет место не только игра слов с помощью средств словообразования, но и посредством возможностей русского письма. При совмещении средств разных уровней языка для создания языковой игры в заголовках нас будет интересовать прежде всего орфографический аспект. В собранном нами фактическом материале встретились примеры капитализации, графических гибридов, использования скобок и дефиса при создании игровых заголовков.

Использование прописных букв для выделения части слова, которое может совпасть с узуальным словом, отличается высокой частотностью в заголовках центральных и региональных газет. Этот прием языковой игры получил название «капитализация» от английского capital (letter), т.е. заглавная, прописная буква.

С помощью данного приема журналистами были созданы, например, следующие заголовки:

ОТЧЁТливый позитив Артёма Здунова (Черновик. 01.03.2019; № 08);
ФарсМажорная Махачкала (Черновик. 01.02.2019; № 04);
АрЕстократия (Черновик. 28.12.2018; № 51);
ГЛАВные потуги (Черновик, 07.09.2018; № 35);
МРОТный рефлекс (Черновик. 12.05. 2017. № 18);
Приемный НЕпокой (Черновик. 08.12.2017; № 48);
СКВЕРный взгляд на Махачкалу (Черновик. 18.11.2016; № 45);
Денежная «Горячка» (Черновик. 11.11.2016; № 44);
СКВЕРная история (Собеседник. 22 – 28 мая 2019; № 18 (1754));
Все круги грАДА (Черновик. 28.10.2016; № 42);
заМЕЧТАтельно (Комсомольская правда. 2017; № 52) и т.д.

В статье под заголовком *«ОТЧЁТливый позитив Артёма Здунова»* рассказывается о том, что в отчете А. Здунова об итогах социально-экономического развития Дагестана за прошедший год отмечено улучшение многих показателей:

рост ежемесячной зарплаты, промышленного производства, инвестиций, сокращение количества безработных.

В данном заголовке выделение в прилагательном *отчетливый* части *отчет* с помощью прописных букв позволяет автору выразить свое мнение об отчете чиновника и соответствии его содержания реальной социально-экономической обстановке в республике. Автор подчеркивает, что положительные сдвиги лишь на бумаге, в отчете чиновника, ведь всем известно, что, например, проблемы с зарплатами и безработицей так и остаются не решенными.

В статье *«ФарсМажорная Махачкала»* речь идет о выборах мэра Махачкалы в начале 2019 г. Вся процедура выборов выглядела как фарс, ведь прошел тот человек, который должен был получить эту должность, а не тот, кто ее достоин.

В заголовке данной статьи обыгрываются значения прилагательного *форс-мажорный* и существительного *фарс*: *форс-мажорный* обозначает «обстоятельство, которое невозможно устранить, предотвратить», а слово *фарс* употреблено в переносном значении «нечто лживое, лицемерное» [5]. Такое обыгрывание позволяет выразить оценку журналиста, который негативно характеризует процедуру выборов и считает, что ничего демократического в ней нет: это лишь формальность, потому что с кандидатурой уже давно всё решено.

Языковая игра в данном заголовке осуществлена с помощью контаминации двух слов, которая поддерживается и орфографически: каждый из компонентов в составе прилагательного пишется с прописной буквы, что является нарушением норм орфографии.

В статье под названием *«АрЕстократия»* не только первая, но и третья буквы являются прописными. Благодаря использованию прописной буквы не в начале заголовка происходит совмещение значения двух слов: *арест* и *аристократия*, что позволяет журналисту в рамках одной окказиональной единицы емко отразить основное содержание статьи, в которой говорится о том, что чиновники самого высокого ранга в республике были отстранены от должностей и арестованы.

«ГЛАВные потуги» – название статьи о предстоящих выборах депутатов сельских собраний в Новолакском районе Дагестана. В публикации говорится о том, что глава администрации данного района стремится всеми силами контролировать предвыборные процедуры, чтобы в депутаты вышли угодные ему люди. Очевидно, что при такой заинтересованности главы результаты выборов будут вполне предсказуемы.

Использование капитализации позволило журналисту обозначить многоплановость содержания в данном заголовке: выделение с помощью прописных букв части *ГЛАВ-* в слове *главные* позволяет читателю понять, что речь в статье идет о главе и предпринимаемых им действиях.

В статье под названием *«МРОТный рефлекс»* говорится о том, что премьер-министр страны Дмитрий Медведев, желая довести минимальный размер оплаты труда до прожиточного минимума, поручил министерствам отрегулировать данный вопрос. Автор статьи сомневается в том, что это поручение будет исполнено, в частности в Дагестане, в котором данные о прожиточном минимуме периодически меняются. Часто местные власти просто скрывают эти данные, пытаясь создать впечатление, что в республике нет никаких проблем в социально-экономической сфере.

Данный заголовок, на наш взгляд, семантически емок, отличается многоплановостью содержания, яркой оценочностью: вызывая у читателя ассоциации с медицинским термином *рвотный рефлекс,* автору удалось дать отрицательную оценку действиям властей, призванных решить этот вопрос, однако все, что делается в этом направлении, вызывает лишь раздражение и отвращение у граждан.

В статье под названием *«МОКрый финал»* рассказывается о решении МОК (Международного олимпийского комитета) отстранить спортсменов из России от участия в зимних Олимпийских играх 2018 г. в Пхёнчхане из-за допингового скандала. Несмотря на то, что спортивный суд их оправдал, МОК определила, что Россия не будет участвовать в этих играх. Спортсменам разрешено участвовать лишь под нейтральным флагом как сборной команде олимпиады.

С помощью выделения части *мок-* в прилагательном мокрый, совпадающей с аббревиатурой *МОК* (Международный олимпийский комитет), автор статьи хочет выразить мысль, что финал олимпиады определяет эта организация, независимо от того, что она не является последней инстанцией в принятии такого решения.

«Приемный НЕпокой» – заголовок статьи об избиении врача в городской больнице Буйнакска. По версии больного и его родственников, конфликт с врачом произошел в приемном отделении, куда привезли раненого, которому из-за отсутствия полиса отказывали в оказании медицинской помощи. Эта версия не совпадает с версией, выдвигаемой сотрудниками больницы и Минздравом РД.

В данном заголовке обыгрывается значение устойчивого сочетания *приемной покой*, обозначающего помещение для приема больных [6]. С помощью присоединения к слову *покой* приставки *не-*, оформляемой прописными буквами, актуализируется и отрицается прямое значение слова *покой*: приемное отделение больницы оказалось неспокойным, шумным местом, поскольку здесь произошла драка.

«СКВЕРный взгляд на Махачкалу» – так называется статья, посвященная незаконному строительству в сквере по ул. генерала Омарова в г. Махачкале. Автор отмечает, что это не единственная стройка в парковых зонах, которые отнимают у горожан частные лица в целях наживы от продажи квартир в построенных домах. Несмотря на то, что такое строительство противозаконно, оно не прекращается, потому что земля продана людям, имеющим отношение к правительству республики.

Выделение прописными буквами части *сквер* в прилагательном *скверный* позволяет журналисту не только обозначить ситуацию, происходящую со скверами и парками в Махачкале, но и негативно оценить ее, так как слово *скверный* обладает коннотативным значением «мерзкий, гадкий, отвратительный» [6].

Аналогично в содержательном плане, а также в плане прагматики можно проанализировать и заголовок *«СКВЕРная история»* в газете «Собеседник», однако в этой статье речь идет о том, что территорию городского сквера в Екатеринбурге местные власти решили отдать под строительство храма, что вызвало недовольство горожан. *«Денежная «Горячка»* – так названа статья о микрорайоне Избербаша Горячке, земли которого были проданы людям под строительство частных домов. За эти деньги администрация обещала провести все коммуникации, сделать дорогу, развить инфраструктуру поселка. Однако прошло уже более 10 лет, а обещания своего администрация не выполнила, в результате чего люди не могут перебраться в свои дома и вынуждены снимать квартиры. Ясно одно: администрация в целях наживы в спешке продавала участки земли, раздавая обещания, которые никогда не будут выполнены.

В заголовке статьи автор берет в кавычки и пишет с прописной буквы слово *горячка* в словосочетании *денежная горячка*, так как речь идет не о нарицательном существительном, а об имени собственном – названии микрорайона. Однако в заголовке проявляется и семантика нарицательного существительного, обозначающего болезнь, лихорадку, что в сочетании со словом *денежная* актуализирует следующую информацию: чиновников охватила жажда денег, наживы, поэтому они лихорадочно продавали участки в микрорайоне.

«Все круги грАДА» – это заголовок публикации про то, как в Махачкале в конце октября жители города оказались без возможности передвижения на общественном транспорте в связи с забастовкой водителей маршрутных такси. Передвижение пешком тоже было невозможно, так как несколько дней был ливень, с которым не справлялись сточные системы города. В ряде районов столицы не было электроэнергии и воды. Заголовок в содержательном плане многослоен: во-первых, автор отсылает читателей к фразеологизму *пройти все круги ада*, который обозначает «выдержать тяжелые испытания»; во-вторых, слово *град*, в котором использован прием капитализации и выделена часть *ад*, позволяет читателю понять, что все эти испытания выпали на долю жителей города. Такая языковая игра, совмещающая в себе одновременно игру с прецедентным текстом и намеренное отклонение от норм употребления прописных и строчных букв, позволяет автору не только изложить информацию, но и дать ей субъективную характеристику.

«ЗаМЕЧТАтельно» – так называется статья о новогоднем представлении, на котором сказочные персонажи по поручению Деда Мороза будут реализовывать мечты маленьких зрителей. Данный заголовок является результатом языковой игры: путем выделения внутри слова части мечта автор не только излагает информацию, но и оценивает ее, т.е. выражает свое субъективное отношение: мечты маленьких посетителей шоу осуществляются, и это замечательно.

Использование скобок также является достаточно распространенным приемом языковой игры в заголовках газет, однако по частотности он уступает приему капитализации. Обычно в скобки заключается какой-либо компонент слова, исключение или включение которого позволяет актуализировать противоположное значение слова или же значение другого слова. С помощью данного приема журналист не навязывает свое видение проблемы, а призывает читателя составить собственное мнение о ней, поэтому совмещает в одном названии статьи варианты заголовка, выбор которых зависит от мнения читателя, от его позиции по излагаемому в статье вопросу.

В собранном нами материале встретились, например, такие случаи использования скобок:

Меры не(реагирования) (Черновик. 26.04.2019; № 16);
Все под (нарко)контролем (Черновик. 08.05.2019; № 17);
(Не)равные права (Черновик. 18.01.2019; № 02);
«Надо (ж)дать» (Черновик. 03.03.2017; № 08);
(Не)удержимый тариф (Черновик. 09.12.2016; № 48) и т.д.

В статье под заголовком *«Меры не(реагирования)»* говорится о том, что прокуратура и полиция игнорируют многочисленные заявления членов общественной организации «Атлыбоюнская» по поводу факта незаконного присвоения земли в поселке Ленинкент. Органы правоохранительной системы должны реагировать на такие заявления граждан и предпринимать определенные действия в отношении всего, что является противозаконным. Однако в данной ситуации полиция и прокуратура бездействуют, стремятся не дать ход таким заявлениям.

Имеются случаи, где приставка *не-* взята в скобки, поскольку читателю самому предстоит разобраться в определенной проблеме и выбрать утвердительный или отрицательный вариант названия прочитанной статьи. В качестве примера приведем два заголовка: *«(Не)равные права»* и *«(Не)удержимый тариф»*.

В статье с первым заголовком говорится о том, что в настоящее время бесплатные услуги по полису обязательного медицинского страхования можно получать и в государственных поликлиниках, и в частных медицинских центрах. Кажется, что у народа появилось право выбора, однако чиновники решили сократить число услуг, предоставляемых частными медучреждениями по полису ФОМС.

В заголовке подчеркивается, что поликлиники, подведомственные Министерству здравоохранения, и частные клиники, которые в равной степени могли быть выбраны гражданами для получения медицинских услуг, оказались неравными по своим правам.

«(Не)удержимый тариф» – статья о том, что водители маршрутного такси необоснованно хотят повысить оплату за проезд, но администрация пока сдерживает рост тарифов. То, что некоторые водители повышают цену за проезд, является незаконным. Автор статьи с помощью помещения в скобки префикса *не-* стремится предоставить право читателю решать, удерживается ли цена на проезд или ее невозможно сдержать, несмотря на все предпринимаемые администрацией действия.

В статье под заголовком *«Все под (нарко)контролем»* речь идет о хищениях средств, предназначенных на строительство жилья для сотрудников наркоконтроля, в результате которых многие работники остались без квартир, а некоторые получили голые каркасы, в которых нет условий для проживания. Хотя работники данной организации писали много раз заявление в суд, но ни одного слушания по делу не было. Полагают, что и суд, и прокуратура в этом вопросе находятся под контролем бывшего начальника наркоконтроля, поэтому рассмотрение исковых заявлений тянется так долго. С помощью скобок автор публикации обращает внимание на то, что иски людей по данному вопросу не будут удовлетворены: все инстанции, призванные рассматривать это дело, сами находятся под влиянием бывшего начальника наркоконтроля.

«Надо (ж)дать» – название статьи, в которой рассматривается вопрос о чудовищных масштабах коррупции во всех сферах дагестанского общества. Журналист заканчивает свою статью типичным ответом многих руководителей на просьбу ускорить решение какого-либо вопроса. Обычно они говорят, что надо ждать.

Название статьи семантически многослойно, что достигается использованием скобок и заключением в них первой буквы слова *ждать*. Эта фраза становится двусмысленной: *надо ждать* или *надо дать* (взятку). Помимо скобок как чисто графического знака, в данном случае, возможно, используется и явление омофонии, при котором слово может совпасть с сочетанием слов. Фраза *«Надо ждать»* может быть истолкована как *«Надо ж дать»*, в которой *ж* является вариантом частицы **же**, образующим с глаголом одно фонетическое слово.

В этом примере, на наш взгляд, мы наблюдаем смешение разных типов языковой игры, однако эта игра была бы невозможна без поддержки средств русского письма, т.е. средств графики или орфографии.

Дефисация как прием обыгрывания значения слов в собранном нами языковом материале практически отсутствует. Нами был обнаружен только один такой пример. Это подзаголовок статьи *«Ай-да-кадиевич»* (Черновик. 12.05. 2017; № 18).

В этой статье говорится о бывшем вице-премьере Раюдине Айдакадиевиче Юсуфове, который в период работы в качестве вице-премьера и министра экономики Дагестана выступил с докладом о положении в республике. Согласно приведенным данным, во всех сферах жизни общества наблюдаются положительные сдвиги, что на самом деле не соответствует действительности.

В заголовке с помощью дефиса отчество бывшего премьера делится на три части: *Ай-да-кадиевич*. С помощью дефисации автор вычленяет в составе отчества часть, материально совпадающую с разговорной частицей *ай да*, выражающей одобрение, похвалу. Данный прием позволяет журналисту выразить свое ироничное отношение к выступлению чиновника, который озвучил несуществующие цифры и данные о росте промышленного производства, торговли, сельского хозяйства, доходов простых граждан. Мы понимаем, что *ай да* в этом контексте является своего рода антифразисом, т.е. обозначает не положительную оценку, а неодобрение.

Использование графических гибридов – это прием окказионального образования нового слова путем совмещения иноязычной единицы в оригинальной графике и русской единицы, написанной буквами русского алфавита.

В собранном нами материале встретились единичные примеры заголовков, созданных с использованием данного приема:

WADAраздел (Черновик. 03.03.2017; № 08);

UWWеренность в будущем (Черновик. 24.03.2017; № 11);

PRO Амирова (Черновик. 14.02.2014; № 06).

В первом примере автором заголовка используется контаминация двух слов: *WADA* и *водораздел*. *WADA* – это аббревиатура Всемирного антидопингового агентства – организации, координирующей борьбу с использованием допинга в спорте. *Водораздел* – русское слово, которое в переносном смысле обозначает границу между взаимосвязанными явлениями [БТС]. Поскольку в русском слове две буквы *о* обозначают безударные гласные, то часть *водо-* по произношению совпадает с аббревиатурой *WADA*, что делает возможным наложение двух слов. При этом сохраняется оригинальная графика аббревиатуры с кириллической графикой второй части слова *водораздел*. Подобная контаминация позволила сделать семантику нового слова сложной и обозначить, что антидопинговое агентство разделяет спортсменов на тех, кто принимал и не принимал допинг. Несмотря на то, что с российских спортсменов сняли все обвинения, российские власти склонны обвинять Запад и западные организации в предвзятом отношении к России.

«UWWеренность в будущем» – так называется статья, посвященная организации *UWW* – Объединенный мир борьбы, которая хочет внести изменения в правила этого вида спорта и обеспечить тем самым увеличение количества участников в соревнованиях. В названии статьи совмещена иноязычная аббревиатура в ее исконной графической форме и слово *уверенность*. Такая контаминация позволяет актуализировать информацию о том, что данная организация и действия, которые она предпринимает, направлены на то, чтобы спортсмены-борцы были уверены в завтрашнем дне.

«PRO Амирова» – статья посвящена аресту бывшего мэра города Махачкалы и расследованию соответствующими органами его преступлений, к числу которых отнесли и организацию террористического акта, для проведения которого он якобы приобрел зенитно-ракетный комплекс. Именно по этой причине журналист использует транслитерацию русской аббревиатуры *ПРО*, обозначающей мероприятия для защиты чего-либо от ракет. С арестом мэра удалось предотвратить теракт, который планировалось организовать. Языковая игра строится в данном заголовке на обыгрывании аббревиатуры в латинской графике, совпадающей по произношению с предлогом *про*: автор хочет актуализировать информацию о том, что речь пойдет о бывшем градоначальнике и предотвращении теракта, который он планировал осуществить, приобретя ракетную установку, хотя сам факт его причастности отрицается многочисленными адвокатами.

Таким образом, исследовав приемы создания игровых заголовков с помощью графико-орфографических средств, мы пришли к выводу о том, что языковая игра с помощью средств русского письма позволяет авторам статей не только актуализировать семантику заголовка и сделать ее многоплановой, но и выразить субъективное мнение по освещаемым вопросам. Однако не все приемы языковой игры с помощью средств русского письма отличаются употребительностью. Наибольшей частотностью характеризуются приемы капитализации и использования скобок. Приемы же дефисации и графико-орфографической гибридизации встречаются в единичных заголовках. Язык современных газет демонстрирует нам раскованность, раскрепощенность российского общества, повышенную экспрессивность и стремление выразить свое личное мнение. Об этом писала еще Е.А. Земская. Журналисты, нарушая языковые нормы, играют со словами в поисках новых номинаций. Для этого они используют и средства русской графики и орфографии – достаточно консервативных областей языка, опираясь на нетрадиционное их употребление, которое противоречит норме.

Библиографический список

1. Санников В.З. *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва, 1999.
2. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Златоуст, 1999.
3. Гридина Т.А. *Языковая игра: стереотип и творчество*. Екатеринбург, 1996.
4. Ильясова С.В. *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы*. Москва: Флинта, 2009.
5. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н. *Новый словарь иностранных слов*. Москва, 2003.
6. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 1998.

References

1. Sannikov V.Z. *Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry*. Moskva, 1999.
2. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus `epohi: iz nablyudenij nad rechevoj praktikoj mass-media*. Zlatoust, 1999.
3. Gridina T.A. *Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo*. Ekaterinburg, 1996.
4. Il'yasova S.V. *Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy*. Moskva: Flinta, 2009.
5. Zaharenko E.N., Komarova L.N. *Novyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva, 2003.
6. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1998.

Статья поступила в редакцию 13.10.20

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-466-468

Lamina A.T., *Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Literary Studies and Journalism, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

MOTIVES OF UNIFIED POWER, UNIFIED WORLD ORDER AND IMPOSED HAPPINESS IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The work is dedicated to the disclosure of motives of unified power, a unified world order and imposed happiness in an anti-utopian novel and works of Russian cyberpunk. At the same time the world order that is common to all people is opposed to the focusing on a certain personality (anthropocentricity) – one of the main signs of both the anti-utopian novel and Russian cyberpunk. The elements of semantic structure of the motive of unified world order are similar to the dystopian novel are noted in A. Tyurin's novel "The Stone Age": imposing the society on a unified life regulation by cybernetic systems, following the society on imposed regulations, suppressing cybernetic system's attempts to go beyond a unified life regulation. Differences can be traced from the point of view of the elements of the motive performing certain functions (since the state is changing to cybernetic systems). The article concludes that the semantic structure of the motive of imposed happiness in a work has a semantic structure similar to the anti-utopian novels.

Key words: **cyberpunk, motive, unified power, unified world order, imposed happiness.**

А.Т. Ламина, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

МОТИВЫ ЕДИНОЙ ВЛАСТИ, ЕДИНОГО МИРОПОРЯДКА И НАВЯЗАННОГО СЧАСТЬЯ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию мотивов единой власти, единого миропорядка и навязанного счастья в романе-антиутопии и произведениях русского киберпанка. При этом единый для всех людей миропорядок противопоставляется направленности на определенную личность (антропоцентричности) – одному из главных признаков как романа-антиутопии, так и русского киберпанка. Отмечаются сходные с романом-антиутопией элементы семантической структуры мотива единого миропорядка в романе А. Тюрина «Каменный век»: навязывание обществу единого регламента жизни кибернетическими системами, следование общества навязанному регламенту, пресечение кибернетическими системами попыток выхода за единый регламент жизни. Отличия прослеживаются с точки зрения выполняющих определенные функции элементов мотива (поскольку государство меняется на кибернетические системы). В статье делается вывод, что семантическая структура мотива навязанного счастья в произведении имеет схожую с романами-антиутопиями семантическую структуру.

Ключевые слова: **киберпанк, мотив, единая власть, единый миропорядок, навязанное счастье.**

Мотив единой власти в романе-антиутопии и русском киберпанке следует рассматривать параллельно с близким ему мотивом единого миропорядка. При этом, основываясь на произведениях рассматриваемых жанров [1 – 14], а также теоретических положениях [15; 16; 17], можно сделать вывод, что единый для всех людей миропорядок противопоставляется направленности на определенную личность (антропоцентричности). Она является одним из главных признаков, как романа-антиутопии, так и русского киберпанка.

М. Эверстов пишет: «Мотив единой власти достиг качественного изменения в романе «1984» Оруэлла и вылился в монументальный образ всезнающего Большого Брата – собирательного конструкта тоталитаризма» [17].

В романе В. Войновича «Москва 2042», как и в произведении Оруэлла, присутствует образ вождя – Гениалиссимуса. Он пришел к власти в результате «заговора молодых разгневанных генералов КГБ». Всем коммунякам с детства прививается любовь к нему.

Мотив единого миропорядка прослеживается в романе Е. Замятина «Мы». Само название этого литературного произведения уже сигнализирует о том, что речь пойдет о некой общности изображаемых в нем персонажей. Образы мира Единого Государства, рисуемые автором с помощью фантастики и гротескно изображаемой регламентации в обществе, – это одинаковая одежда, строгое расписание сна, работы, приема пищи. Даже для того чтобы провести наедине время с конкретным человеком, необходимо сначала записаться на него.

На первый взгляд, никто в Едином Государстве не может быть одинок, потому что любой человек – это часть единого целого. Однако становится очевидным, что любые попытки сделать всех людей в государстве одинаковыми приводят к уничтожению личности в каждом.

Рассматривая семантическую структуру мотива единого миропорядка в романе Замятина, мы выделяем следующие его элементы: навязывание со стороны государства единого регламента жизни, следование общества навязанному регламенту, пресечение государством попыток выхода за его пределы.

Проблема установления единого миропорядка поднимается в романе В. Аксенова «Остров Крым» и художественно выражается посредством приемов контраста и фантастики. Советский Союз и идея слияния с ним как единый миропорядок противопоставляется антропоцентричности – демократическому и независимому государству Крым, которое ориентировано на благополучие каждого проживающего в нем гражданина.

Противопоставляя советский социализм русскому капитализму, автор рисует фантастические образы городов процветающего Крыма. Среди них поражающие воображение небоскребы международных компаний Севастополя, американизированные Керчь и Джанкой, виллы Евпатории и Гурзуфа, бани и минареты Бахчисарая.

Для художественной экспрессии проблемы установления единого миропорядка важен и образ главного героя Андрея Лучникова, одержимого идеей слияния Крыма с Советским Союзом (исторической родиной), который решает во что бы то ни стало осуществить ее. Результатом данного решения, выражающим негативное отношение автора романа к идее единого миропорядка, становится военная операция, разрушение налаженной жизни и гибель людей.

В романе В. Войновича «Москва 2042» мотив единого миропорядка, имеющий сходную с романом Замятина семантическую структуру (навязывание обществу единого регламента жизни государством, следование общества навязанному регламенту, пресечение государством попыток выхода за единый регламент жизни), также является одним из основных. В гротескно-фантастически представленной писателем Москве будущего люди живут по законам единого миропорядка, основанного на диктатуре, тоталитаризме и культе личности вождя (Гениалиссимуса).

Кроме того, в художественном мире Войновича, как и в романе Замятина, прослеживаются приемы фантастики и гротескно изображаемой регламентации в обществе (обряды приветствия «Слава Гениалиссимусу» и перезвездения (вместо перекреститься). Кроме того, поддержание единого миропорядка в описываемом автором обществе осуществляется через полное сращение партии и спецслужб.

Таким образом, проблему установления единого миропорядка, поднимаемую в романе-антиутопии, можно охарактеризовать следующим образом:

– художественное пространство, в котором устанавливается единый миропорядок – это территория определенного государства (или города);

– элементы единого миропорядка включают в себя фантастически и гротескно изображаемые писателями обряды и действия, производимые героями, которые связаны с регламентацией (одинаковая одежда, строгое расписание приема пищи, сна, работы);

– миропорядок поддерживается с помощью диктатуры и тоталитаризма государственных органов власти.

По сравнению с романом-антиутопией в произведениях русского киберпанка мотивы единой власти и единого миропорядка приобретают несколько иной акцент. Так, в романе А. Тюрина «Каменный век» речь идет о единовластии кибернетических систем и едином кибернетическом миропорядке, которому покоряется вся планета Земля. Причиной этому является то, что живущие на ней люди, от которых не требуется никаких способностей, пребывают в умственном спокойствии и полном подчинении воле кибернетических систем.

Можно выделить сходные с романом-антиутопией элементы семантической структуры мотива единого миропорядка в произведении Тюрина: навязывание обществу единого регламента жизни кибернетическими системами, следование общества навязанному регламенту, пресечение кибернетическими системами попыток выхода за единый регламент жизни. Отличия прослеживаются с точки зрения выполняющих определенные функции элементов мотива (поскольку государство меняется на кибернетические системы).

Перенося рассматриваемый мотив в плоскость информационных технологий, автор в первую очередь заостряет внимание читателя не на проблемах тоталитаризма, диктатуры или общественно-политического строя. Он акцентируется на проблеме негативного влияния научно-технического прогресса.

Элементы миропорядка включают в себя гротескно-фантастические образы элементов технологического достижения «мира будущего», без которых уже не может обойтись человечество. Эти элементы сами начинают контролировать жизнь человека, пытаясь полностью управлять им.

В романе Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума» проблема установления единого миропорядка также переносится в плоскость информационных технологий. В качестве элементов технологического достижения «мира будущего» выступает гротескно-фантастически изображаемая виртуальная реальность (как часть художественного пространства) и приходящие оттуда убийцы. В контексте рассматриваемой проблемы большое значение имеет и гротескно-фантастически изображаемые транснациональные корпорации как художественный элемент жанра киберпанк.

В художественном мире А. Фролова (роман «Мытарь»), как и в романе Алехина, присутствуют гротескно-фантастически описываемые элементы технологических достижений, имеющие значение для установления единого миропорядка, который контролируют представители органов власти – налоговые полицейские третьего и более высокого уровня.

Итак, проблема установления единого миропорядка в произведениях русского киберпанка характеризуется следующим:

– рассматриваемый мотив может переноситься в плоскость информационных технологий и достижений научно-технического прогресса;

– миропорядок, как и в романе-антиутопии, может поддерживаться государственными органами власти (или транснациональными корпорациями).

Раскрывая связанный с мотивом единого миропорядка мотив навязанного счастья в романе Замятина «Мы», М. Эверстов пишет: «Счастье «номеров» строится на незнании, ограниченности интересов и прославлении строя. В «Дивном новом мире» Хаксли тенденция продолжает развитие: воспитание находится не в руках профессиональных педагогов, но запрограммировано изначально. От грусти и сомнений избавляет наркотик, синтезированный для решения психологических проблем («сомы грамм – и нет драм»)» [17]. В романе Д. Оруэлла навязанное обществу счастье также строится на гротескно выражаемых незнании и прославлении строя.

Мы разделяем точку зрения Эверстова, полагая, что художественно выраженные с помощью приема гротеска незнание, ограниченность интересов и прославление власти подчеркивают иллюзорность общественного благополучия в романе Замятина. При этом гротескно изображаемое прославление власти можно рассматривать не только как художественный элемент, делающий персонажей счастливыми, но и как «следствие» ограниченности интересов и незнания в художественном мире автора. Власть в контексте мотива навязанного счастья следует рассматривать как один из его элементов, который выполняет определенные функции.

Рассматривая семантическую структуру мотива навязанного счастья в романе Замятина, мы выделяем следующие его элементы: воспитание в обществе незнания и ограниченности интересов, восприятие обществом незнания и ограниченности интересов как всеобщего счастья, пресечение государством попыток приподняться над навязанным счастьем (ограниченностью интересов и незнанием). Такую же семантическую структуру мотив навязанного счастья имеет и в романе Хаксли. Так, воспитание в обществе незнания и ограниченности интересов заключается во внушении примитивных установок на потребление, гигиену и коллективизм, уроках сексуального воспитания. Как всеобщее счастье воспринимается в обществе употребление наркотика. А попытка Джона приподняться над навязанным счастьем (сорвать ежедневную раздачу наркотиков) заканчивается его избиением.

Итак, антиутопические представления о счастье, исходя из проведенного нами анализа произведений художественной литературы, можно охарактеризовать следующим образом:

– счастье в художественном мире антиутопии – это иллюзия;

– иллюзорное счастье навязывается обществу властью, исходя из собственных интересов;

– навязанное счастье строится на неведении и ограниченности интересов, которые закладываются воспитанием;

– попытки приподняться над навязанным счастьем оканчиваются неудачей.

Счастье в художественном мире русского киберпанка, как и в романе-антиутопии, тоже кажется иллюзорным. При этом иллюзорность общественного благополучия часто создается с помощью гротескно-фантастически представленной виртуальной реальности, определяющейся как незнание (например, потеря памяти в романе Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума»), так и ограниченность интересов.

В романе А. Тюрина «Каменный век» иллюзорное счастье на Земле заключается в умственном спокойствии и отсутствии необходимости в способностях. Семантическая структура мотива навязанного счастья в данном произведении имеет схожую с романами-антиутопиями семантическую структуру: установление в обществе и восприятие им незнания и ограниченности интересов как всеобщего счастья, пресечение попыток приподняться над навязанным счастьем (ограниченностью интересов и незнанием).

Как и в случае с ранее рассмотренными нами мотивами, государство как его элемент, выполняющий определенные функции, меняется на кибернетические системы (виртуальную реальность). Интересно, что в романе Т. Царенко «Бессистемная отладка. Реабилитация» навязанным главному герою счастьем является сама виртуальная реальность как художественное пространство, для которого собственное счастье означает реальность.

Таким образом, представления русского киберпанка о счастье подразумевают следующее:

– счастье в художественном мире русского киберпанка, как и в романе-антиутопии, – это иллюзия;

– иллюзорность счастья может создаваться с помощью гротескно-фантастически изображаемой виртуальной реальности, определяющей незнание и ограниченность интересов.

Библиографический список

1. Аксенов В.П. *Остров Крым*. Москва, 2014.
2. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: фантастический роман. Москва, 2003.
3. Бредбери Р.Д. *Сочинения:* Романы и повести, рассказы. Перевод с английского. Москва, 2001.
4. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
5. Войнович В.Н. *Москва 2042*. Москва, 2004.
6. Замятин Е.И. *Мы*. Москва, 2008.
7. Зорич А. *Сезон оружия*: роман. Москва, 2001.
8. Оруэлл Дж. *1984*. Перевод с английского В. Голышева. Москва, 2017.
9. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск, 2001.
11. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Перевод с английского О. Сороки. Москва, 2010.
12. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация*. Москва, 2015.
13. Червяченко М. *Лидеры войны (Проза в жанре криминальный киберпанк)*. Курск, 2014.
14. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
15. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
16. Зюзелько А.В. *Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века*. Автореферат диссертации …. кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
17. Эверстов М. *Мотив социального подавления в романах-антиутопиях Стругацких*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-sotsialnogo-podavleniya-v-romanah-antiutopiyah-strugatskih

References

1. Aksenov V.P. *Ostrov Krym*. Moskva, 2014.
2. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: fantasticheskij roman. Moskva, 2003.
3. Bredberi R.D. *Sochineniya:* Romany i povesti, rasskazy. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2001.
4. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
5. Vojnovich V.N. *Moskva 2042*. Moskva, 2004.
6. Zamyatin E.I. *My*. Moskva, 2008.
7. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: roman. Moskva, 2001.
8. Oru`ell Dzh. *1984*. Perevod s anglijskogo V. Golysheva. Moskva, 2017.
9. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml http://www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk, 2001.
11. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Perevod s anglijskogo O. Soroki. Moskva, 2010.
12. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva, 2015.
13. Chervyachenko M. *Lidery vojny (Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank)*. Kursk, 2014.

14. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
15. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
16. Zyuzel'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-obraznoe otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
17. `Everstov M. *Motiv social'nogo podavleniya v romanah-antiutopiyah Strugackih*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-sotsialnogo-podavleniya-v-romanah-antiutopiyah-strugatskih

Статья поступила в редакцию 04.11.20

УДК 811.351 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-468-470

Chapaeva R.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Muradova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Ragimkhanova L.K.*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF MIMEO-PICTORIAL WORDS IN DAGESTANI LANGUAGES. The article notes that a comparative analysis of mimeo-pictorial words has shown that these words differ in their characteristic phonetic and morphological features. Onomatopoeic words express names of the listening experience: they reproduce sounds made by animate and inanimate objects, as well as sounds heard in the environment around us. Such words convey various impressions about the appearance, facial expressions, emotions, state of mind of a person, about specific light phenomena. Mimeo-pictorial words are characterized by certain grammatical features, which is expressed in features of their combination with verbs (single-occurrence, duration, repeatability) of a phenomenon, action, process, sound, etc. They are divided into different types: root, primary, derived, and secondary. Secondary derivatives are obtained from the root ones by partial or complete reduplication. They form a large number of derived nouns, in which special affixes are distinguished. A comparative analysis of the mimeo-pictorial words of the Avar, Dargin, and Lezgin languages has shown that the onomatopoeia of related Dagestani languages are similar, since onomatopoeia is based on the same sounds.

Key words: **comparative analysis, mimeo-pictorial words, Avar language, Dargin language, Lezgin language, Dagestani languages, verbs, nouns.**

Р.М. Чапаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Д.М. Мурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Л.К. Рагимханова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИМЕО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СЛОВ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье отмечается, что сравнительный анализ мимео-изобразительных слов показал, что они отличаются характерными для них фонетическими и морфологическими особенностями. Звукоподражательные слова выражают названия слуховых впечатлений. Они воспроизводят звуки, которые издают одушевленные и неодушевленные предметы, а также звуки, слышимые в окружающей нас среде. Такие слова передают различные впечатления о внешнем виде, мимике, эмоциях, душевном состоянии человека, конкретных световых явлениях. Мимео-изобразительным словам характерны определенные грамматические особенности, что находит свое выражение в особенностях их сочетания с глаголами (однократность, длительность, повторяемость) явления, действия, процесса, звучания и т.д. Они делятся на разные типы: корневые, первичные, производные, вторичные. Производные вторичные слова рождаются от корневых посредством частичной или полной редупликации. Они образуют большое количество производных имен существительных, в которых выделяются специальные аффиксы. Проведенный сравнительный анализ мимео-изобразительных слов аварского, даргинского и лезгинского языков показал, что звукоподражания родственных дагестанских языков обладают сходством, поскольку в основе звукоподражаний лежат одни и те же звуки.

Ключевые слова: **сравнительный анализ, мимео-изобразительные слова, аварский язык, даргинский язык, лезгинский язык, дагестанские языки, глаголы, существительные.**

Мимео-изобразительные слова занимают в лексической системе дагестанских языков важное место. Они отличаются характерными для них фонетическими и морфологическими особенностями. Сравнительный анализ данных слов в дагестанских языках еще не стал объектом специального исследования. Сравнительному анализу подвергаются мимео-изобразительные слова аварского, даргинского и лезгинского языков [1 – 10].

Мимео-изобразительные слова в дагестанских языках по своему лексическому значению распределяются на две группы:

1) звукоподражательные;
2) образоподражательные.

Звукоподражательные слова передают звуки различных явлений живой и неживой природы. Они выражают названия слуховых впечатлений. Словесно воспроизводят звуки, которые издают одушевленные и неодушевленные предметы, а также звуки, слышимые в окружающей нас среде. Приведем примеры:

авар. чинхъизе – «чихнуть», ченхъезе – «чихать», ченхъей – «чихание»;
дарг. г1емчбушес – «чихнуть», г1емчик1ес – «чихать», г1емчик1ни – «чихание»;
лезг. тиршун – «чихнуть», тирш ягъун – «чихать», тирш – «чихание»;
авар. хъури – «хруст», к1ут1и – «стук»;
дарг. гьярч1 – «хруст», гьярч1бик1ес – «хрустеть»;
лезг. ч1акьракь – «хруст», ч1акьракь авун – «хрустеть»;
авар. к1ут1и – «стук», к1ет1езе – «стучать»;
дарг. кьут1 – «стук», кьут1ик1ес – «стучать»;
лезг. т1анкь – «стук», хъуткьун – «стучать»;
авар. къуркъудиз – «ворчание», къуркъудизе – «ворчать»;
дарг. хъутурик1ни – «ворчание», хъутурик1ес – «ворчать»;
лезг. гъургъур – «ворчание», гъургъур авун – «ворчать»;
авар. х1апи – «лай», х1апизе – «лаять»;
дарг. гьям – «лай», гьямик1ес – «лаять»;
лезг. къурвахъ – «лай», элъукьун – «лаять»;
авар. кьвагьдей «стрельба», кьвагьизе «стрельнуть»;
дарг. къяйк – «стрельба», къяйкаэс – «стрельнуть»;
лезг. тфенгдай – «стрельба», тфенгдай ягъун – «стрельнуть»;
авар. гьелчезабизе – «расплескать»;
дарг. чябхъдухъес – «расплескать»;
лезг. чук1урун – «расплескать»;
авар. ч1валч1вали – «журчание», «журчать»;
дарг. вихир – «журчание», вихирбик1ес – «журчать»;
лезг. журжур – «журчание», – «журчать»;
авар. звангъи – «звон», звангъизе – «звенеть»;
дарг. зянгъ – «звон», зянгъбик1ес – «звенеть»;
лезг. зенг – «звон», зенг ягъун – «звенеть» и т.д.

Образоподражательные слова передают различные впечатления о внешнем виде, мимике, эмоциях, душевном состоянии человека, конкретных световых явлениях. Приведем примеры:

авар. кунч1и – «блеск», кенч1езе – «блеснуть»;
дарг. лямц1 / рягъ – «блеск», лямц1бухъес / рягъбик1ес – «блеснуть»;
лезг. ц1ар-ц1ар – «блеск», ц1ар-ц1ар ягун – «блеснуть»;
авар. ссорой – «дрожь», соройдезе – «дрожать»;
дарг. ружер – «дрожь», руржес – «дрожать»;
лезг. зурзун фул – «дрожь», зурзунар акъатун – «дрожать»;
авар. пирхи – «вспышка», перхезе – «вспыхнуть»;

дарг. парх – «вспышка», пархбухъес – «вспыхнуть»;

лезг. к1уьк1уьн – «вспышка», к1уьк1уьнун – «вспыхнуть» и т.д.

К мимео-изобразительным словам примыкают и так называемые «детские» слова.

Мимео-изобразительные лексемы характеризуются определенными грамматическими особенностями, они тесно связаны с грамматической системой языка. Это находит свое выражение в особенностях их сочетания с глаголами (однократность, длительность, повторяемость) явления, действия, процесса, звучания и т.д.

В морфологическом отношении они делятся на разные типы: корневые, первичные, производные, вторичные. Производные вторичные получаются от корневых посредством частичной или полной редупликации.

М.Е. Алексеев отмечает, что «редупликация глаголов в аварском языке – это один из распространенных способов выражения многократности действия. Здесь представлены различные формы редупликации глаголов. Редупликация предстает как неоднородное явление» [3, с. 41].

В некоторых случаях к корневым присоединяются гласные, которые способствуют передаче новых смыслов и оттенков. К ним относятся длительность, повторяемость, многократность явления, процесса, действия.

Большинство мимео-изобразительных основ корневого типа в исследуемых языках исторически могли быть односложными, которые состояли из слогов открытого типа. Наращение гласных или редупликация послужили причиной усложнения таких основ.

Особенностью звукового состава мимео-изобразительных основ корневого типа является то, что некоторые фонемы в исследуемых языках в конце слова характерны для слов данного типа. В знаменательных словах исконного происхождения такие фонемы не встречаются. И поэтому имеются единичные случаи. Наличие таких звуков в конце слов, не являющихся мимео-изобразительными, свидетельствует, как правило, об их иноязычном происхождении.

Мимео-изобразительные слова могут быть объединены в отдельные подгруппы и подтипы (проявляющие семантическую близость) по начальным и конечным звукам. К примеру, мимео-основы с конечным -рк /рхъ(нк1/лч1/, р/ рг) в аварском, даргинском и лезгинском языках выражают различного рода ползание: шурхъ – «ползание», лянк1, г1ярг – «хромота», ц1ар – «блеск» и т.д.

На современном этапе исследуемых языков множество мимео-изобразительных слов встречается только в производном виде, а их первичные основы малоупотребительны или совсем неупотребительны.

Мимео-изобразительные основы сочетаются, как правило, с глаголами: авар. гьабизе – «сделать/сказать», дарг. бухъес / барес – «сказать / сделать», лезг. рахун / авун – сказать / сделать», которые выступают в роли вспомогательных глаголов. Сочетаясь с глаголами несовершенного вида «сказать / сделать», они образуют составные глаголы, выражающие однократность, недлительность во времени и пространстве действия или состояния. А сочетаясь с глаголами совершенного вида авар. гьабизе – «говорить / делать», дарг. ик1ес / бирес – «говорить / делать», лезг. рахун / авун «говорить / делать», эти основы выражают многократность, повторяемость, длительность действия, процесса или состояния:

авар. к1енч1 гьабизе – «блестеть»;

дарг. парбик1ес – «блестеть»;

лезг. ц1ар-ц1ар авун – «блестеть»;

Употребление глаголов со значением «сказать / говорить» и «сделать / делать» при образовании составных глаголов, выражающих действие, состояние, движение, встречается почти во всех дагестанских языках.

П.К. Услар писал, что многие глаголы в даргинском языке «образованы из глагола эс «сказать / говорить»: г1емчэс – «чихнуть», хъах1эс – «кашлянуть», х1их1иэс – «заржать» и т.д. [5, с. 181].

Р.И. Гайдаров отмечал, что в лезгинском языке «словообразовательная функция редупликации сводится к тому, что, благодаря повторению одной и той же основы в неизменном виде, в сопровождении тех или иных аффиксов или же совместно с основой-рифмой, образуется новая словарная единица» [4, с. 30].

При выражении многократности, повторяемости действия, процесса или состояния мимео-изобразительные основы редуплицируются. Это свойственно для тех основ, в конце которых имеются сонорные и щелевые (фрикативные) звуки. Встречаются мимео-изобразительные основы, употребляющиеся только в удвоенном виде, то есть многократные. Редупликация здесь выступает в виде полного удвоения основ (повторение корня):

авар. гвалч-вади – «журчание», пар-пади – «развевание», к1ват1-к1ват1и – «капание» и т.д.;

дарг. вих-вих – «журчание», пар-пар – «развевание флага», к1ант1-к1ант1 – «капание»; ц1ярц1яр – «мерцание», т1ярт1яр – «трещание» и т.д.;

лезг. ц1ар-ц1ар гун – «мерцание», рап1-рап1 гун – «развевание».

Некоторые мимео-изобразительные слова, выражающие состояние, сочетаются с глаголом «быть»:

авар. т1еризе – «отступить», к1усизе – «сидеть на корточках», бук1к1инабизе – «сморщиться».

дарг. хихбиэс – «отступить, пятясь», гугбиэс «сидеть на корточках», муч1угъуч1убиэс – «сморщиться» и т.д.;

лезг. кьулухъ ч1угун – «отступить», цуквал ац1укьун – «сидеть на корточках».

С.М. Хайдаков отмечает, что «в морфологическом отношении мимео-изобразительные основы нейтральны» [6, с. 189], но многие из них перешли в разряд имен существительных, воспроизводя звуки и образы предметов и явлений. например, в дарг. парпар – «мерцание, сияние, блеск», к1ант1 – «капля», хир «хрипота», хух «храп», хъех1 – «кашель», г1як-г1як «хотхот», вихир – «журчание», к1уш-к1уш – «шепот» и т.д. Такое же явление наблюдается и в других дагестанских языках. Важно отметить, что мимео-основы тяготеют к именам существительным и могут изменяться по падежам.

Мимео-изобразительные основы в аварском, даргинском и лезгинском языках широко используются при образовании сложных и составных глаголов. В таких глаголах главную семантическую нагрузку несут мимео-основы, а грамматические функции выполняют вспомогательные глаголы.

Выявляется множество производных имен существительных, образованных от мимео-изобразительных основ. При анализе таких слов выделяются специальные аффиксы, с помощью которых образуются имена существительные:

авар. ц1умур – «звонок», (от звангъи «звон») и т.д.

дарг. зянкъярай – «звонок» (от зянкъ «звон»), г1емчни – «насморк» (от г1емч – «чих»), ружери – «озноб» (от руржни – «дрожание»), шят1ахьи – «свисток, свирель» (от шят1 – «свист»), жинжирагъ – «юла» (от жургъ – «кручение»), пушяг1 – «пузырь» (от пуш – «вздуться») и т.д.

Часть из указанных выше аффиксов может быть охарактеризована как суффиксоиды, то есть сами являются производными словами, хотя редко употребляются в качестве самостоятельных лексических единиц.

Некоторые из приведенных выше аффиксов могут образовывать новые слова и от обычных основ (корней), не связанных со звуковой символикой. Но они больше характерны для слов от мимео-изобразительных основ.

В именах прилагательных также встречаются суффиксальные элементы, использованные для образования от мимео-изобразительных основ корневого типа неоформленных или кратких прилагательных. Например, в даргинском языке лянк1уч1 /г1яргуч1 – «хромой» от лянк1, г1ярг – «хромота» + суф. уч1.

А.Х. Рамазанова отмечает, что «с помощью суффикса *–р* образуются имена существительные и прилагательные с негативной оценкой референта: *чякьнар* – «лохматый», *супилтар* – «усач» (усатый), *лихIбар* – «ушастый», *мукукурар* – «рогатый», *ганжубар* – «зубастый», *хъунцIбар* – «лохматый», *хъутнар* – «сопливый»». Практически во всех приведенных примерах суффикс *–р* придает словам увеличительно-уничижительный оттенок, поскольку он указывает на чрезмерное увлечение, злоупотребление чем-либо или дает отрицательную оценку того, что имеет (из частей тела) размер больше нормы» [7, с. 41].

Таким образом, сравнительный анализ мимео-изобразительных слов аварского, даргинского и лезгинского языков показал, что звукоподражания родственных дагестанских языков обладают сходством, поскольку в основе звукоподражаний лежат одни и те же звуки.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*: в 3 т. Москва, 1993.
2. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
3. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков*. Москва, 1988.
4. Гайдаров Р.И. *Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке*. Махачкала, 1990.
5. Услар П.К. *Хюркилинский язык*. Тифлис, 1892.
6. Хайдаков С.М. *Очерки по лакской диалектологии*. Москва, 1966.
7. Рамазанова А.Х. *Категория дерогативности в разносистемных языках: семантика и функционирование (на материале даргинского, английского, русского и турецкого языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
8. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра:* коллективная монография. Москва, 2016.
9. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
10. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н., и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*: v 3 t. Moskva, 1993.
2. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.

3. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avaro-andijskih yazykov*. Moskva, 1988.
4. Gajdarov R.I. *Osnovy slovoobrazovaniya i slovoizmeneniya v lezginskom yazyke*. Mahachkala, 1990.
5. Uslar P.K. *Hyurkilinskij yazyk*. Tiflis, 1892.
6. Hajdakov S.M. *Ocherki po lakskoj dialektologii*. Moskva, 1966.
7. Ramazanova A.H. *Kategoriya derogativnosti v raznosistemnyh yazykah: semantika i funkcionirovanie (na materiale darginskogo, anglijskogo, russkogo i tureckogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
8. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
9. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
10. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N., i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 811.351 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-470-471

Chapaeva R.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Muradova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Ragimkhanova L.K.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMS OF THE ANIMAL WORLD IN THE AVAR, DARGIN AND LEZGIN LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of terms of the animal world in the Avar, Dargin and Lezgin languages. It is noted that in the vocabulary of the studied languages there are two layers of names: native and borrowed. In some cases there is a lack of detailed differentiation by age and some other qualities. In Dagestani languages livestock vocabulary varies in their dialects. Most of the names of cattle in these languages go back to the common Dagestani root. In addition, the dialects have a fairly extensive system of names of animals by gender and age. In the poetic folklore works of the studied languages, the names of horses borrowed from the Persian and Turkic languages are often found. Almost all names of wild animals belong to the general Dagestani chronological level, i.e. these names are native in the studied languages. In the three compared languages, the borrowed names include those names of wild animals that do not live on the territory of the Avars, Dargins and Lezgins. A significant group consists of complex names that have different structures. Descriptive names that are formed syntactically also make up a significant part of the animal vocabulary of the compared languages.

Key words: **comparative analysis, Avar language, Dargin language, Lezgin language, animal husbandry terms, lexical composition, native words, borrowings.**

Р.М. Чапаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Д.М. Мурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
Л.К. Рагимханова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ ЖИВОТНОГО МИРА В АВАРСКОМ, ДАРГИНСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сравнительный анализ терминов животного мира в аварском, даргинском и лезгинском языках. Отмечается, что в лексике исследуемых языков существуют два пласта названий: исконный и заимствованный. В ряде случаев наблюдается отсутствие детализации дифференциации по возрасту и некоторым другим качествам. В дагестанских языках животноводческая лексика варьирует по диалектам и говорам. Большая часть наименований крупного рогатого скота в исследуемых языках восходит к общедагестанскому корню. Кроме того, в диалектах достаточно разветвленная система названий животных по полу и возрасту. В поэтических фольклорных произведениях исследуемых языков часто встречаются названия лошадей, заимствованные из персидского и тюркского языков. Почти все названия диких животных относятся к общедагестанскому хронологическому уровню, т.е. эти названия исконные в исследуемых языках. К заимствованным названиям относятся во всех сравниваемых языках те названия диких животных, которые не обитают на территории проживания носителей аварского, даргинского и лезгинского языков. Значительную группу составляют сложные названия, имеющие разную структуру. Описательные названия, которые образованы синтаксическим способом, также составляют значительную часть животноводческой лексики сравниваемых языков.

Ключевые слова: **сравнительный анализ, аварский язык, даргинский язык, лезгинский язык, термины животноводства, лексический состав, исконные слова, заимствования.**

Лексика представляет собой наиболее проницаемую область языка, в которой отпечатываются все изменения, происходящие в жизни общества. Подвижностью лексического состава объясняется постоянный приток новых слов. Достаточно значительные изменения происходят в последние десятилетия в словарном составе дагестанских языков.

Отраслевая лексика дагестанских языков является богатой сокровищницей для сравнительно-исторических исследований. Фиксация, систематизация и описание отдельных тематических групп отраслевой лексики дагестанских языков – чрезвычайно важная задача в условиях современности.

Отметим, что в сравниваемых языках богато представлена терминология животноводства, хотя наблюдается отсутствие детализации дифференциации по возрасту и некоторым другим качествам [1 – 5].

Специальных исследований, охватывающих всю животноводческую лексику сравниваемых языков, пока нет. В этом плане данная работа представляет определенную *научную новизну*.

Актуальность работы объясняется тем, что в последнее время процесс внедрения научно-технического прогресса негативно влияет на сохранение лексики животного мира. Миграционные процессы способствуют исчезновению многих древних терминов животноводства. Кроме того, ориентация на русский язык приводит к тому, что молодое поколение уже не знает многие названия, связанные с сельским хозяйством. Данные обстоятельства делают актуальным сбор и систематизацию животноводческой лексики, наряду с другими пластами отраслевой лексики.

В терминах для обозначения животных в лексике аварского, даргинского и лезгинского языков наблюдаются два пласта: исконные и заимствованные наименования. Для нас представляет большой интерес исконный пласт, который восходит к прадагестанской языковой общности.

Сравнительный анализ указанных языков показал, что в дагестанских языках животноводческая лексика варьирует по диалектам и говорам. В обозначении некоторых понятий животноводства встречаются разные градации различения по возрасту и полу животных. Они в сознании современных носителей дагестанских языков постепенно сглаживаются. Забываются актуальные прежде дифференциальные признаки, формировавшие ранее лексическое значение мастеобразующих прилагательных. В связи с этим часть прежде функционировавших мастеобозначений уходит из активного запаса языка [5, с. 7].

В аварском даргинском языках для обозначения возраста домашних животных используются прилагательные, которые образованы от числительных:

авар. *к1и* – «два», льяб – «три»: *к1ижилаб* – «двухгодовалый», *льябилаб* – «трехгодовалый»;

дарг. *к1ел – к1идусан* – «двухгодовалый», *х1ябал – х1ябдусан* – «трехгодовалый»;

Данные единицы, указывая возраст животного, выражают значения «двухгодовалый» (двух лет от роду), «трехгодовалый» (трех лет от роду). Точкой отсчета здесь служит не время рождения животного, а время, начиная с которого животное считается созревшим, взрослым, полноценным.

В отдельных говорах аварского языка (например, чиркейском) ягненок с рождения до становления бараном носит названия *т1евер* – «с рождения до 6 месяцев», *хухе* – «с 6 месяцев до 9 месяцев», *гьоржо-куж* – «9 месяцев до 1 года», *куж* – «с одного года и 9 месяцев и выше».

Ягненок с рождения до становления овцой носит следующие названия: *т1евер* – «с рождения до 6 месяцев», *хухе* – «с 6 месяцев до 9 месяцев», *гьоржо-ворхъян* – с 9 мес. до года», *ворхъян* – «с одного года до года и 9 месяцев», *лемаг* – «с года 9 месяцев и выше».

Довольно богато представлены в лезгинском языке, исконно лезгинские термины, обозначающие животных. К примеру, барашек в возрасте до двух лет в лезгинском языке называется *гар*, а само наименование барана – *хер*. Остальные названия образованы на основании этих двух названий при помощи описания: *зими хер* – «годовалый барашек», *квариз фежи хер* – «баран 2 – 3 лет».

Названия для овцы также представляет собой исконно-лезгинский термин *хеб,* от которого образуются производные названия: *гирав хеб* – «плоскокурдючная овца», *кере хеб* – «безухая овца» и др. Неягнившаяся овца имеет название *шек,* ниименование ягненка *кёл* восходит к общедагестанской основе. Как отмечает Е.А. Бокарев и другие исследователи, все начальные *к, кь, г,* которые присутствуют во многих дагестанских языках, считаются отражением звука *къ* [3, с. 114]. Приведем примеры:

«ягненок» – авар. *кьег1ер,* дарг. мукьара, лезг. *кьаркӏел;*

«коза» – авар. *ц1це,* дарг. *г1ежа*, лезг. *ц1егь*;

«козел» – авар. *дег1ен*, дарг. *кьяца,* лезг. *ц1егь;*

«козленок» – авар. *бац1и,* дарг. *гежба*, лезг. *к1ел;*

«теленок» – авар. *бече,* дарг. *къача,* лезг. *кьерех;*

«овца» – авар. *чахъу, лемаг, гӏиялъажо, баг1*, дарг. *маза, чахъу,* лезг. *хеб;*

«осел» – авар. *х1ама,* дарг. *эмх1е,* лезг. *лам.*

В некоторых языках, близких лезгинскому, таких как табасаранский, рутульский, исконные названия ягненка не сохранились, на смену исконному наименованию пришли заимствованные.

Наименования крупного рогатого скота в исследуемых языках восходят к общедагестанскому корню:

«вол» – авар. *оц,* дарг. *унц,* лезг. *яц;*

«буйвол» – авар. *гамуш*, дарг. *гамуш*, лезг. *гамиш.*

Во всех дагестанских языках данное наименование является заимствованным из персидского языка. А детализированные названия для буйвола в диалектах даргинского языка *бякӏу / г1як1ай* – «буйволица», в лезг. *бак1у* – «буйволенок» являются исконными.

«Бык, бычок» – авар. *бугъа,* дарг. *бугъа.* Данное название также является заимствованным из тюркских языков. В лезгинском языке существует исконное название бычка *жунгав*.

В даргинском языке существуют несколько наименований для быков разного возраста. Особенно широко они представлены в диалектах даргинского языка: *к1унеш* – «двухгодовалый бычок» (сирхинском), *к1ашша* – «двух-, трехгодовалый бычок» (в кайтагском) и т.д.

Термин для обозначения «коровы» в дагестанских языках звучит следующим образом:

авар. *г1ака,* дарг. *кьял*, лезг. *ккал*.

Наименование лошади является во всех сравниваемых языках исконным, восходящим к общедагестанскому хронологическому уровню: «лошадь» – авар. *чу,* дарг. *урчи*, лезг. *балкан.* Но название кобыли немного различается в сравниваемых языках. Здесь присутствуют и заимствованные, и исконные названия: «кобыла» – авар. *г1ала/ябу* , дарг. *ябу*, лезг. *хвар.*

В аварском и даргинском языках название *ябу* является заимствованным из тюркских языков. В лезгинском языке в названии лошади общедагестанская основа *чу* заменена другим наименованием – *балк1ан.* Происхождение данного термина трудно объяснить.

В даргинском, в особенности в поэтических фольклорных произведениях, и у Омарла Батырая часто встречаются заимствованные из персидского и тюркского языков названия лошадей: *бидав, тази, юргъа.*

В аварском и даргинском языках названия собаки и кошки являются исконными: авар. *гьой*, дарг. *хя* – «собака»; авар. *кето*, дарг. *жита* – «кошка». Мы обратили внимание, что в лезгинском языке отсутствуют исконные названия собаки и кошки. Они заимствованы из персидского языка: *кицӏ* – «собака», *кацӏ* – «кошка».

Абаев В.И. предполагает, что основы данных слов имеют соответствия с иранским языком. Он считает, что «индоевропейский корень этих слов наводит на мысль о возможных контактах в далекие исторические времена некоторых дагестанских народов с индоевропейскими племенами» [1, с. 605].

Среди названий диких животных также встречаются исконные и заимствованные названия. Приведем примеры:

«медведь» – авар. *ци*, дарг. *синка,* лезг. *сев*;

«волк» – авар. *бац1*, дарг. *бец1*, лезг. *жанавар*;

«лиса» – авар. *цер*, дарг. *гурда*, лезг. *сик1;*

«ласка» – авар. *тунькь*, ларг. *таргьа,* лезг. *туьк;*

«заяц» – авар.*г1анк1*, дарг. *г1яра,* лезг. *кьуьр.*

Все приведенные названия диких животных относятся к общедагестанскому хронологическому уровню, т.е. эти названия исконные в исследуемых языках, кроме названия *жанавар* – «волк» в лезгинском языке, которое является заимствованным из персидского языка.

К заимствованным названиям относятся во всех сравниваемых языках следующие названия диких животных, которые не обитают на территории проживания носителей аварского, даргинского и лезгинского языков:

«лев» – авар. *гъалбац1*, дарг. *арслан, гъалбец1*, лезг. *кичхир/аслан;*

«тигр» – авар. *гьаплан,* дарг. *къаплан*, лезг. *кьечхир/пелене*;

«слон» – авар. *пил*, дарг. *пил*, лезг. *фил;*

«обезьяна» – авар. *маймалак,* дарг. *маймун,* лезг. *маймун.*

Животноводческая лексика исконного происхождения состоит из непроизводных, сложных и составных названий. Простые наименования животноводческой лексики составляют небольшое количество. «Наиболее древние исконные названия животноводческой лексики состоят из чистого корня. В большинстве своем они оказываются этимологически неясными. Наименований животноводческой лексики, обладающих полной или частичной этимологической прозрачностью, сравнительно немного» [4, с. 13].

В большинстве своем это одно- и двусложные слова: авар. *гьой*, дарг. *хя* – «собака»; авар. *кето*, дарг. *жита* – «кошка»; авар. *ци*, дарг. *синка*, лезг. *сев*; авар. *ц1це,* дарг. *г1ежа*, лезг. *ц1егь*; авар. *оц,* дарг. *унц,* лезг. *яц* и т.д.

Производные и сложные названия образуются путем сочетания простых слов. Как правило, это названия самцов и самок с детенышами или без них. Такие терминологические сочетания образуются следующим образом: существительное в форме абсолютива + существительное в форме абсолютива. Например, в дарг. *чве мукьара* – «баран-ягненок», *шем х1инда* – «ягненок-самка» и т.д.

Производные названия терминов животного мира образуются с помощью суффиксов. Например, в даргинском языке с помощью суффикса *-мук* образовано название *кьяцмук* – «бык с перекрещивающимися рогами», с помощью суффикса *-ар* образовано название *мукукрар* – «рогатый» и т.д.

Большое место в животноводческой лексике занимают слова, образованные сложением основ. По степени спаянности такие словосочетания чаще являются свободными, нередко встречаются и устойчивые словосочетания, передающие единое понятие. В качестве определения в них выступают имена существительные в форме родительного падежа, прилагательные или причастия, а в качестве определяемого – имена существительные в форме именительного падежа [4, с. 18].

Среди таких названий встречаются и лексикализованные терминологические сочетания.

Достаточно значительную группу составляют сложные названия, имеющие разную структуру. Описательные названия, которые образованы синтаксическим способом, также составляют значительную часть животноводческой лексики сравниваемых языков.

Таким образом, сравнительный анализ животноводческой лексики аварского, даргинского и лезгинского языков показал, что большая часть названий животных восходит к общедагестанскому хронологическому уровню. В то же время среди терминов животного мира наличествуют и заимствованные названия из тюркских и персидского языков. По своей структуре среди них встречаются простые, сложные и составные названия.

Библиографический список

1. Абаев В.И. *Историко-этимологический словарь осетинского языка*. Москва – Ленинград, 1959.
2. Абулайсова Н.А. *Животноводческая лексика ахвахского языка.* Автореферат … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
3. Бокарев Е.А. *Введение в сравнительно-историческое изучение дагестанских языков.* Махачкала, 1959.
4. Кулиева Р.Б. *Животноводческая лексика хновского говора рутульского языка.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
5. Эседов А.А. *Отраслевая лексика лезгинского языка: названия животных и птиц.* Автореферат … кандидата филологических наук. Махачкала, 2003.

References

1. Abaev V.I. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' osetinskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1959.
2. Abulajsova N.A. *Zhivotnovodcheskaya leksika ahvahskogo yazyka*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
3. Bokarev E.A. *Vvedenie v sravnitel'no-istoricheskoe izuchenie dagestanskih yazykov.* Mahachkala, 1959.
4. Kulieva R.B. *Zhivotnovodcheskaya leksika hnovskogo govora rutul'skogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
5. `Esedov A.A. *Otraslevaya leksika lezginskogo yazyka: nazvaniya zhivotnyh i ptic*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 811.351.32 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-472-473

Shakhbanova A.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE ADVERBIAL IDIOMS IN THE LEZGIN LANGUAGE. The article analyzes grammatical composition and structure of adverbial idioms of the Lezgin literary language. It is noted that they, as well as adverbial words as free combinations make up five categories: idioms of the mode of action, measure and degree, time, place, cause and purpose. Idioms of places, causes and goals are found in isolated cases. According to the number of components, adverbial idioms are divided into two-component and multi-component. In two-component idioms, the postpositive component is expressed by an adverb, a noun in indirect cases, a postposition, or a particle. The prepositive component is expressed as a noun and, more rarely, as a numeral. Multicomponent idioms make up several structural models. The first component in them is expressed by a noun, usually in Nominative. The component in postposition can be expressed by an adverb, a postposition, and a particle. Some of them are two-component comparative turns, complicated by participial turns or expanded adverbial turns.

Key words: **Lezgian language, phraseological units, adverbs, multicomponent composition, two-component units, structural and grammatical analysis, adverbs of mode of action and state.**

А.Р. Шахбанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СОСТАВ И СТРУКТУРА НАРЕЧНЫХ ФЕ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ грамматического состава и структуры наречных ФЕ лезгинского литературного языка. Отмечается, что они, как и наречные слова свободного употребления, по своему значению составляют пять разрядов: ФЕ образа действия, меры и степени, времени, места, причины и цели. При этом ФЕ места, причины и цели встречаются в единичных случаях. По количеству составляющих компонентов наречные ФЕ распадаются на двухкомпонентные и многокомпонентные. В двухкомпонентных ФЕ постпозитивный компонент выражен деепричастием, именем существительным в косвенных падежах, послелогом или частицей. Препозитивный компонент выражается именем существительным и реже – числительным. Многокомпонентные ФЕ составляют несколько структурных моделей. Первый компонент в них выражен именем существительным обычно в И. п. Постпозитивный компонент может быть выражен деепричастием, послелогом и частицей. Часть из них представляет собой двухкомпонентные сравнительные обороты, осложненные причастным оборотом или развернутым деепричастным оборотом.

Ключевые слова: **лезгинский язык, фразеологизмы, наречия, многокомпонентный состав, двухкомпонентные единицы, структурно-грамматический анализ, деепричастия образа действия и состояния.**

К наречным относятся такие фразеологические единицы, которые по своему значению и синтаксическим функциям соотносятся с наречиями. Они выражают качественную характеристику действия и степень качественной характеристики лица или предмета.

Как позывает наше исследование, наречные ФЕ лезгинского языка отличаются многочисленностью. Их можно распределить по следующим группам:

1) ФЕ образа действия;
2) ФЕ меры и степени;
3) ФЕ времени;
4) ФЕ места;
5) ФЕ причины и цели.

По количеству компонентов наречные ФЕ лезгинского литературного языка делятся на двухкомпонентные и многокомпонентные» [1, с. 19].

Двухкомпонентные наречные фразеологизмы составляют достаточно большое количество наречных ФЕ лезгинского языка. Мы их также распределили на следующие модели:

ФЕ модели «имя сущ. + деепричастие + з»: рик1 алаз – «любя», букв.: «находясь сердцем»; вил алаз – «ожидая», букв.: «глаз находясь»; вил галамаз – «еще любя», букв.: «глаз еще имея за…» и т.д. [2 – 7].

Фразеологизмы данной модели выражают образ действия. Грамматически опорный компонент, занимающий постпозицию, выражен деепричастием образа действия, образованным с помощью аффикса -з. Отметим, что деепричастия данного типа образованы от вспомогательных глаголов лезгинского языка. Препозитивный компонент в таких оборотах выражен соматическими именами существительными в И. п. В некоторых случаях соматический компонент может быть выражен и местными падежами.

ФЕ модели «имя сущ. + деепричастие»: хилер къакъажна – «засучив рукава»; кьамалай кьуна – «за шиворот», букв.: «держа за затылок» и т.д.

Грамматический компонент, занимающий постпозитивное положение, выражен деепричастием образа действия, которое совпадает с глаголом прошедшего времени. Отметим, что здесь встречаются и имена существительные из других семантических групп. В смысловом отношении оба компонента указанной модели ФЕ равноправны.

ФЕ модели «имя сущ. + деепричастие + ди»: пас рекьадилди – «вдоволь», букв.: «ржа умрет»; к1вачер хвадалди – «до потери сознания», букв.: «пока ноги поломаются» и т.д. Данная модель в лезгинском языке встречается реже.

ФЕ модели «имя сущ. Р. п. + послелог»: вилин к1аник – «близко, рядом», букв.: «под глазом»; риг1ин кьеняй – «от души, от сердца», букв.: «из нутра сердца» и т.д.

В фразеологизмах такой модели оба компонента равноправны, они обозначают образ действия, место, также выражают одновременно отношение говорящего. Постпозитивный компонент выражается разными послелогами, которые высвечивают конкретизацию положения предмета в пространстве. Препозитивный компонент существительное в Р. п. в лезгинском языке обычно употребляется с послелогом» [3, с. 79].

ФЕ модели «имя числ. + имя сущ. в косвенных падежах»: кьуд к1вачелди – «на всех четырех», букв.: «четырьмя ногами». Данная модель также относится к малопродуктивным фразеологизмам лезгинского языка. Они выражают образ действия и одновременно дают оценку явлениям, событиям.

ФЕ модели «имя сущ. + хьиз»: кьам хьиз – «бесславно», букв.: «как собака»; далдам хьиз – «сытно», букв.: «как барабан».

Чаще всего такие фразеологизмы выражают образ действия или сравнение. Порядок следования компонентов в них строго фиксированный. Постпозитивный компонент выражается сравнительной частицей хьиз – «как, подобно». Препозитивный компонент выражается именем существительным в И. п., реже – в местных падежах. Наибольшую смысловую нагрузку несет препозитивный компонент, являющимся предметом сравнения.

Многокомпонентные наречные ФЕ лезгинского литературного языка делятся на следующие модели:

ФЕ модели «имя сущ. + причастие + имя сущ. в И. п. + хьиз»: истивут т1уьр к1ек хьиз – «как драчливый петух», букв.: «как петух, съевший перец»; муг квахьай верч хьиз – «растерянно», букв.: «как курица, потерявшая гнездо»; кака галай верч хьиз – «озабоченно», букв.: «как яйцо имеющая курица» и т.д.

К фразеологизмам такой модели примыкают и ФЕ, имеющие в своем составе субстантивированные прилагательные: ч1ут гъиле гъатай буьркьуьди хьиз – «обрадовано», букв.: «как слепой, которому в руку попала блоха».

Такие фразеологические единицы выражают состояние, меру и степень или сравнение. Постпозитивный компонент выражается сравнительной частицей -хьиз «как, подобно». Такие ФЕ по своей структуре представляют собой сочетание причастного оборота в постпозиции, определяемого слова и сравнительного элемента -хьиз. Выраженное причастным оборотом слово находится обычно в форме И. п., но в некоторых случаях может быть и в форме косвенных падежей. В ФЕ данного типа обычно выступают причастия прошедшего времени. В таких фразеологизмах не допускается перестановка компонентов. В семантическом плане постпозитивный компонент -хьиз ослаблен, основную нагрузку несут предшествующие компоненты, выраженные причастием и определяемым словом. В данном случае причастный оборот выступает распространенным определением по отношению к компоненту, являющемуся предметом сравнения. Фразеологизмы могут состоять из трех и более компонентов, где первый компонент выражен одиночным причастием или причастным оборотом с определяемым словом.

ФЕ модели «имя сущ. + субстантивированное причастие + хьиз»: гурмагьдай аватайбур хьиз – «неожиданно, внезапно», букв.: «как из дымохода выпавшие»; кап алардайди хьиз – «до краев», букв.: «как ладонь проведший» [2, с. 23].

Фразеологизмы указанной модели выражают состояние или образ действия. Первый компонент из них выражается именем существительным в разных падежных формах, второй компонент выражен субстантивированным причастием в единственном или множественном числе. Постпозитивный компонент выражается сравнительной частицей хьиз – «как, подобно, словно». Основную

смысловую нагрузку несут первые два компонента, находящиеся в синтаксической связи управления друг с другом.

ФЕ модели «имя сущ. + имя сущ. + субстантивир. причастие + хьиз»: кацун юкьвал алайди хьиз – «как на ладони», букв.: «как на середине ладони находящийся»; сине яд цанвайди хьиз – «молча», букв.: «как во рту толокно застрявший» и т.д.

Такие фразеологизмы имеют значение образа действия или состояния. Первый компонент в них выражен именем существительным в разных падежах. Второй компонент – именем существительным в разных падежах, третий компонент – субстантивированным причастием. Постпозитивный компонент – сравнительной частицей хьиз – «словно, как, подобно». Четвертый компонент в данной ФЕ как бы конкретизирует, дополняет значение всей единицы.

По своей семантике и структуре к фразеологизмам в составе с частицей хьиз – «как, подобно» близко стоят ФЕ с постпозитивным компонентом -хьван – «столько, как». Однако в отличие от первых ФЕ с компонентом -хьван – «столько, как» преобладает значение не сравнения и образа действия, а меры и степени. Кроме того, в количественном отношении также преобладают фразеологизмы, выражающие меру и степень действия. По своей структуре и компонентному составу они ничем не отличаются от ФЕ с компонентом -хьиз – «как, подобно».

ФЕ модели «имя сущ. + имя сущ. + деепричастие на -лди»: мез к1араб жедалди – «долго», букв.: «язык пока костью станет»; рик1ин ц1ай рокьдалди – «вдоволь», букв.: «сердца огонь пока умрет»; кьвала ч1вякь ийидалди – «досыта, вдоволь», букв.: бок пока издаст хруст»; бац1ахдин пад элкъуьрдалди – «мало времени», букв.: пока папахи край повернет»; яд к1ан жедалди – «много», букв.: «воды пока не захочется» и т.д.» [2, с. 12].

Фразеологизмы данной модели обозначают меру и степень, выражают очень малый или очень большой промежуток времени или очень большую или очень малую меру действия. Грамматически опорный компонент занимает постпозитивное положение и выражается деепричастием будущего времени, образованного посредством аффикса -лди. Первые два компонента выражаются именами существительными в различных падежных формах.

Характерной особенностью фразеологических единиц такой модели является то, что они имеют обязательное окружение. Так, ФЕ яд к1ан кедалди – «много», букв.: «пока воды не захочется» употребляется с глаголом гатун – «бить».

К этому типу относятся и: 1) фразеологизмы с числительными (къанни сад жедалди – «долго», букв.: «двадцать один пока станет»), ирид гвекь акъалтдалди – «до седьмого пота»; 2) фразеологизмы с деепричастием в составе: вил акьана акъайдалди – «очень быстро», букв.: «пока глаз закрыв откроет»; бармак цавуз вегьене ахватдалди – «очень быстро, в короткий миг», букв.: «папаху в небо кинув, пока упадет» [2, с. 56].

Все компоненты в таких фразеологизмах несут смысловую нагрузку. Они выражают очень короткий промежуток времени.

ФЕ модели «имя сущ. + имя сущ.+ деепричастие»: янал к1уф эцигна – «шепотом», букв.: «на ухо рот положив»; рик1ел гьил эцигна – «положа руку на сердце» и т.д.

Фразеологические единицы данной модели выражают образ действия. В семантическом отношении все компоненты несут одинаковую нагрузку. Грамматически опорный компонент занимает постпозитивное положение и выражается деепричастием образа действия, образованным как совершенное прошедшее время. Первые два компонента выражаются именами существительными в различных падежных формах. Порядок расположения компонентов фиксированный. Перестановка компонентов не допускается.

Среди фразеологических единиц с деепричастием образа действия различаются и немногочисленные структурные модели, в составе которых могут быть причастные обороты, числительные и существительные, которые находятся между собой в сочинительной связи: кьве вил акьална – «не подумав», букв.: «два глаза закрыв»; нуьк1ин цуьк1 хьана – «бесследно», букв.: «воробей и просо ставь». Такие ФЕ выражают образ действия, в них не допускается перестановка компонентов. Большую смысловую нагрузку несут первые компоненты. С грамматически опорным компонентом, выраженным деепричастием образа действия, препозитивные компоненты находятся в подчинительной связи управления.

ФЕ модели «имя сущ. + имя сущ. + деепричастие на -з»: къуьн къуьне аваз – «плечом к плечу»; чина вил аваз – «оглядываясь, ни с чем», букв.: назад глаз ударяя» и т.д.

Фразеологические единицы данной модели выражают образ действия или время. В семантическом плане компоненты в них несут одинаковую нагрузку. Препозитивные компоненты выражаются именами существительными в различных падежных формах. С постпозитивным деепричастным компонентом они находятся в синтаксической связи управления. Порядок следования компонентов в них обычно фиксированный, но в поэтической речи в редких случаях допускается перестановка компонентов и их дистантное расположение.

Четырехкомпонентные ФЕ с деепричастием на -з, в которых остальные компоненты могут выражаться причастным оборотом: киц1 ягьай лаз галукьна – «бездельничая», букв.: «собаку ударившую палку задевая»; существительными: сивел нек1един гел аламаз – «в детстве, с молокососом», букв.: на рту молока след еще находясь»; сочетанием числительного с существительным: са къвала ял аваз – «нехотя, неохотно», букв.: «в одном боку воздух имея». Данные ФЕ выражают время или образ действия.

В лезгинском языке различаются и некоторые структурные модели с грамматическим опорным компонентом, выраженным послелогами, которые придают фразеологизму значение времени. В их составе постоянной является форма последнего компонента. Обычно он выражается исходным падежом субстантивированного причастия. Первые два компонента в них могут выражаться словами разных категорий: существительными, наречиями.

Встречаются в единичных случаях и такие нерегулярные структурные модели, выражающие место действия: дуьньяндин в кьиле – «у четра на куличках», букв.: «в том конце мира».

В лезгинском литературном языке зафиксирована и модель фразеологических единиц, в составе которой выступает деепричастие прошедшего времени на -ла: Муса Гьадис кьван хьайила – «когда отец вырастет из сына», букв.: «Муса с Хадиса когда станет»; деведин тум чиляй фидайвад хьайила – «никогда», букв.: «верблюда хвост из земли когда пойдет».

Такие ФЕ выражают время, т.е. указывают, что данное действие никогда не совершится. Такие фразеологические единицы употребляются обычно в качестве ответа на назойливые вопросы. Как и сами наречия, в лезгинском языке наречные ФЕ не изменяются, неизменяемость является их морфологическим признаком.

Таким образом, проведенный структурно-грамматический анализ наречных ФЕ лезгинского литературного языка показывает, что они, как и наречные слова свободного употребления, по своему значению составляют пять разрядов: ФЕ образа действия, меры и степени, времени, места, причины и цели. При этом ФЕ места и причины и цели встречаются в единичных случаях.

По количеству составляющих компонентов наречные ФЕ распадаются на двухкомпонентные и многокомпонентные. В двухкомпонентных ФЕ постпозитивный компонент выражен деепричастием, именем существительным в косвенных падежах, послелогом или частицей. Препозитивный компонент выражается именем существительным и реже – числительным.

Многокомпонентные ФЕ составляют несколько структурных моделей. Первый компонент в них выражен именем существительным обычно в И. п. Постпозитивный компонент может быть выражен деепричастием, послелогом и частицей. Часть из них представляет собой двухкомпонентные сравнительные обороты, осложненные причастным оборотом, или развернутые деепричастные обороты.

Порядок следования компонентов во всех моделях наречных фразеологических единиц лезгинского языка фиксированный. Как и сами наречия, они не изменяются.

Библиографический список

1. Гайдаров Р.И. *Лексика лезгинского языка*. Махачкала, 1977.
2. Гюльмагомедов А.Г. *Фразеологический словарь лезгинского языка*. Махачкала, 1975.
3. Гюльмагомедов А.Г. *Краткий русско-лезгинский фразеологический словарь*. Махачкала: РИО ДГУ, 1995.
4. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание*. Тифлис, 1896; Т. VI. Кюринский язык.
5. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
6. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
7. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н., и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы:* коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Gajdarov R.I. *Leksika lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 1977.
2. Gyul'magomedov A.G. *Frazeologicheskij slovar' lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 1975.
3. Gyul'magomedov A.G. *Kratkij russko-lezginskij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala: RIO DGU, 1995.
4. Uslar P.K. *`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie.* Tiflis, 1896; T. VI. Kyurinskij yazyk.
5. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
6. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
7. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N., i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-474-476

Samsitova L.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), Leading Researcher, Institute for Strategic Studies of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: luiza_sam@mail.ru*

DIALECT AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE EXAMPLE OF THE NORTH-WESTERN DIALECT OF THE BASHKIR LANGUAGE). The article is dedicated to the study of the dialect in the structure of the linguistic picture of the world as a whole, as well as separately to the north-western dialect as one of the dialects of the Bashkir language. The study summarizes the conclusions and results reached by Bashkir scientists in the field of studying the linguistic picture of the world using the example of the study of Bashkir dialects. The article sets the task of a comprehensive study of the dialect as a unique epistemological and cultural phenomenon, defining its universal and unique components. The author reveals that proverbs and sayings, phraseological units, realities, anthroponyms, hydronyms, oikonyms, zoonyms, phytoonyms, dialects, etc. play active role in the formation of the national linguistic picture of the world. The following conclusions are made: the study of dialects contributes to a holistic perception of the world, provides invaluable material for research in the history of the language, the study of the patterns of its development.

Key words: **language picture of the world, Bashkir language, north-western dialect of Bashkir language.**

Л.Х. Самситова, *д-р филол. наук., вед. науч. сотр. ГАНУ «Институт стратегических исследований РБ", г. Уфа, E-mail: luiza_sam@mail.ru*

ДИАЛЕКТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ДИАЛЕКТА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)

Данная статья посвящена изучению диалекта в структуре языковой картины мира в целом, а также отдельно северо-западному диалекту как одному из диалектов башкирского языка. В исследовании обобщены выводы и результаты, к заключению которых пришли башкирские ученые в области изучения языковой картины мира на примере исследования башкирских диалектов. В статье ставится задача всестороннего изучения диалекта как уникального гносеологического и культурного феномена, определения его универсальных и уникальных составляющих. Автором выявлено, что активную роль в формировании национальной языковой картины мира играют пословицы и поговорки, фразеологические единицы, реалии, антропонимы, гидронимы, ойконимы, зоонимы, фитонимы, диалекты и т.д. Сделаны следующие выводы: изучение диалектов способствует целостному восприятию мира, дает бесценный материал для исследований в области истории языка, изучения закономерностей его развития.

Ключевые слова: **языковая картина мира, башкирский язык, северо-западный диалект башкирского языка.**

Каждый язык является отражением культуры определенного этноса. Знания, полученные на протяжении жизни, складываются в сознании человека в единую систему, называемую в научной литературе *картиной мира*.

Языковая картина мира как системный образ мира является результатом всей духовной жизни человека, в формировании которой принимают участие все стороны его деятельности.

Языковая картина мира освещается еще в работах В. Гумбольдта. Одним из основоположников является также немецкий ученый И. Гердер. В России разработка этой проблемы началась с середины XX века вместе с изучением лексики (Ю.Н. Караулов). К концу прошлого века появилось большое количество трудов, посвященных данной проблеме.

При рассмотрении понятия *языковая картина мира* учитываются: а) средства, которыми располагает тот или иной язык (структурный инвентарь), б) типы значений, выражаемых разноярусными языковыми единицами (семантический инвентарь), в) способы комбинирования одноярусных языковых единиц (грамматика), г) способы символизации языковых значений (номинация). Языковая картина мира являет собой систему образов, понятий, эталонов, стереотипов и символов, которые представляют знания определенного народа об окружающем мире. Данные знания, полученные в процессе познавательной деятельности человека, оцениваются им согласно предпочтениям и нормам общества и фиксируются в значении языковых единиц [1, с. 214 – 237].

Верно отмечает Р.Х. Хайруллина, что языковая картина мира – это "выраженная с помощью различных языковых средств, системно упорядоченная, социально значимая модель знаков, передающая информацию об окружающем мире» [2, с. 5].

Языковая картина мира создается номинативными, функциональными, образными средствами, фоносемантикой языка [3, с. 64].

Особую роль в создании языковой картины мира играют диалектизмы. Само понятие *диалект* имеет множество определений. По мнению Л.Л. Касаткина, «… диалект есть форма данного языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью» [4, с. 42].

В башкирской языковой картине мира данный пласт лексики отражен в работах А.М. Азнабаева, Р.Т. Акбулатовой, Т.Г. Баишева, Г.Х. Бухаровой, Т.М. Гарипова, М.И. Дильмухаметова, Н.К. Дмитриева, Н.Х. Ишбулатова, Дж.Г. Киекбаева, Н.Х. Максютовой, С.Ф. Миржановой, У.Ф. Надергулова, Ф.Г. Хисамитдиновой, З.Ф. Шайхисламовой, Р.З. Шакурова, А.А. Юлдашева и др.

Башкирский язык состоит из трех диалектов: восточного, южного и северо-западного.

Северо-западный диалект башкирского языка представляет народно-разговорный язык башкир, проживающих компактными группами на северо-западе Республики Башкортостан, в основном в Караидельском, Аскинском, Балтачевском, Татышлинском, Бураевском, Янаульском, Краснокамском, Дюртюлинском, Илишевском, Туймазинском и др. районах. За пределами республики гайнинские башкиры живут в Бардымском, частью в соседних с ним Куединском, Осинском, Пермском, Чернушкинском районах Пермской области, а нижнебельские и ыкские башкиры были расселены в Азнакаевском, Актанышском, Агрызском, Мензелинском, Муслюмском и др. районах Республики Татарстан [5, с. 5].

Изучение языка северо-западных башкир было начато русскими учеными во второй половине XIX века. Ценными являются труды А.Г. Бессонова, Н.Ф. Катанова, Н.К. Дмитриева. В последующие годы проблемы языка северо-западных башкир были освещены в работах А.А. Юлдашева, Т.М. Гарипова. В 1954 году под руководством Т.Г. Баишева была организована экспедиция в северо-западные районы Башкортостана, и в 2008 году издан сборник результатов исследования. Четыре говора северо-западного диалекта башкирского языка на уровне фонетики, морфологии и лексики в сравнении с литературным языком подробно описаны в монографии С.Ф. Миржановой «Северо-западный диалект башкирского языка (формирование и современное состояние)» (1991 г.).

Исходя из территориально-языковых особенностей, язык северо-западных башкир, по мнению С.Ф. Миржановой, делится на следующие говоры: караидельский, таныпский, нижнебельско-ыкский, гайнинский [5]. Кроме этих говоров Р.З. Шакуров выделяет среднеуральский говор [6, с. 6].

Как известно, диалекты отличаются друг от друга по фонетическим и морфологическим признакам. Фонетические диалектизмы подразделяются еще на две группы: а) диалектизмы, согласные звуки которых отличаются от литературного языка и других диалектов. Например: *ағлаҡ* (миасский говор), *буғаттау* (аргаяшский говор), *алтырйан* (караидельский говор), *hyh, heh* (сальзигутский говор) и т.д.; б) диалектизмы, гласные звуки которых отличаются от литературного языка и других диалектов, например: *булашыу, һурау, ҡолданыу, тоҡмас* (айский и миасский говоры) [7, с. 31].

Морфологические диалектизмы – это особенные формы грамматических категорий, используемые только в том или ином диалекте или его говоре. Например, в аргаяшском говоре форма *ағайыма* употребляется в значении *ағайымдар* (мои братья), т.е. обозначает множественное число данного слова [7, с. 11].

Верно отмечают А.М. Азнабаев и Р.Т. Акбулатова: какими бы разнообразными не были диалектизмы, они возникали по определенным законам башкирского языка – по законам сингармонизма, плеоназма, категории определенности-неопределенности, которые открыты и описаны проф. Дж.Г. Киекбаевым. Случайно возникших или возникающих в языке диалектизмов нет [8, с. 178].

В башкирском языке звуки ҙ, ҫ, h являются специфическими. В нижнебельско-ыкском, караидельском говорах, в языке Минзилинских и Бугульминских башкир звук ҙ употребляется во всех позициях: *беҙ, сигеҙ, ҡоҙа, ҡаҙаҡ.* В заимствованных словах вместо з употребляется звук ҙ: *ҙакун (закон), калхуҙ (колхоз)* и т.д.

Активную роль в формировании языковой картины мира играют анропонимы: *Ҙәйнәп (Зәйнәп), Ҙәкиә (Зәкиә), Ҙаһира, Даһира (Заһира), Рәдинә, Сазрыш, Тәгдимә;* гидронимы: *Иҙел, Баҙы, Бөйә, Сөн (Сөн), Ыҡ, Беҙ (Пез, Пеж), Танып, Ҡышлау йылға, Әгер, Ашайыш йылға, Әгәш күле, Тәнеч күле* – Республика Башкортостан, *Уҡтөҙ* – Свердловская область; ойконимы: *Туйыш, Ҡоҙаш, Яҡуп, Аҡбүләк, Яңы берҙәш* (Караидельский район), *Ҡамашизе, Ҡашҡа, Ҡушкүл, Сураш, Яңы Сөйөш* (Аскинский район), *Иҫке ҡатай, Яңы ҡатай, Юрмый* (Бака-

линский район), *Иҫке Тамъян, Яңы Тамъян* (Шаранский район), *Ҡаңны-Төркәй, Батырша-Ҡобау, Кәпәй-Ҡобау, Ҡаҙаҡлар-Ҡобау, Теләкәй-Ҡобау* (Буздякский район), *Ҡалмаҡбаш, Тамъян, Иҫке Ҡалмаш, Яңы Ҡалмаш* (Чекмагушевский район), *Ҡыпсаҡ, Һеңрән, Иҫке Ҡырғыҙ, Яңы ҡырғыҙ* (Илишевский район), *Татыш* (Калтасинский район), *Ҙур Шаҙы, Ҡыйғаҙытамаҡ, Ҡалмазан* (Мишкинский район), *Үргеҙ Ылысынтау, Түбәнге Ылысынтау* (Бирский район), *Иҫке Балтас, Яңы Балтас, Ҡумъяҙы* (Балтачевский район), *Иҫке Таҙлар, Яңы Ҡарағош, Таҙтүбә* (Бураевский район), *Иҫке Аҡбулат, Аҡсәйет, Шүлгән* (Татышлинский район) – Республика Башкортостан, *Меңңәр* (Актанышский район), *Тамъян, Юғары табын, Түбәнге табын* (Муслимский), *Сураш* (Сарманский район), *Байлар* (Альметьевский район), *Бикбау*, *Иҫке байлар, Яңы байлар, Юғары байлар, Тауаҫты байлар* (Мензелинский район), *Маскара* (Кукморский район) – Республика Татарстан, *Батырбай, Әрәмауыл, Үтәйбаш, Ҡарағаш, Сараш, Түбәнге Иҫкилде* (Бардымский район), *Башҡолтай* (Пермский район), *Ҡыҙыл яр* (Куединский район) – Пермская область; оронимы: *Бурытау* (Илишевский район) – Республика Башкортостан, *Уҡтәҙ тауҙары* – Свердловская область и т.д.

Фразеологизмы несут важную культурологическую информацию, которая позволяет выявить этнокультурные особенности и стереотипы того или иного лингвокультурного сообщества. Фразеологический состав говоров северо-западного диалекта башкирского языка характеризует менталитет, психологию, традиции, образ жизни башкирского народа. Также в фразеологизмах отражены нравственные нормы жизни, входящие в семантическое пространство диалектизмов, что позволяет ясно представить башкирскую языковую картину мира:

– караидельский говор: *өкөсө олодо* – лит. *бүреһе олоно (повезло ему), ҡанат йөнө йетеү* – лит. *ҡанат йөнө етеү (сидит на чемодане, чемоданное настроение), исем-аты былмау* – лит. *яман аты сыҡмау (не порочить свое имя);*

– таныпский говор: *шағына ҡатыу* – лит. *шаҡ ҡатыу (остолбенеть), йен өзөлөү, йен кибеү* – лит. *тамаҡ кибеү (сильная жажда), тоз күз* – лит. *күҙе тоңған (не видеть, уставиться бессмысленно), йән ҡыйу* – лит. *йәнгә тейеү (надоедать, мучить);*

– нижнебельско-ыкский говор: *ағач тел* – лит. *ағас тел (невоспитанный, не умеющий разговаривать), айаҡ ауыҙы басылғач, ай ауыҙы басылғач* – лит. *төн уртаһында (глубокой ночью), эҵ ачытуу* – лит. *йән өсеү (сильно жалеть, переживать за что-л.), салпы яғына салам ҡыстыруу – лит. һалпы яғына һалам ҡыҫтырыу (подначить, использовать слабую сторону человека);*

– гайнинский говор: *ҡыҙыл ылыс – ҡыҙыл ылыҫ (вспыльчивый), саңараҡ ҡату* – лит. *тамаҡ ҡату (сильная жажда), сын ҡатыу* – лит. *шаҡ ҡатыу (остолбенеть), кәртә биетү* – лит. *кәртә тотоу (делать изгородь из жердей)* и т.д.

Пословицы и поговорки свидетельствуют о том, что язык как семиотическая система находится в тесной взаимосвязи с культурой. Действительно, в народных пословицах и поговорках запечатлен богатый исторический опыт народа. В ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом, культурой людей, мифами, религией, традициями, фольклором и т.д. В пословицах и поговорках северо-западного диалекта башкирского языка ведущей темой является тема добра. Это свидетельствует о порядочности, доброте, щедрости, гостеприимстве и о миролюбивом характере башкирского народа:

– таныпский говор: *Ил күреүе – илле сум, йел йотоуы – житмеш сум (Повидать свет – пятьдесят рублей, глотать ветер – семьдесят рублей). Бәхетленең ҡунағы дөрөн-дөрөн (У хорошего человека гости все (в один день) дружно приходят). Тора белгәнгә донйа мамыҡ, тора белмәгәнгә тамуҡ (Если умеешь жить, мир покажется пухом, не умешь жить, покажется адом)*;

– гайнинский говор: *Жылыға жылан эйәрә (И змея идет к теплу). Кеше баласы – бүре баласы, бүреккә салып асрасан да берекмәс (Чужой ребенок – волчонок, все равно не привьется, если даже выкормишь в шапке). Күрше кеше – бүре теше (Сосед – волчий зуб).*

Диалектная лексика богата словами, отражающими своеобразие природных условий той или иной местности, особенности быта, менталитета, психологии народа. Внутри диалектного языка выделяют такие тематические группы, как земледелие, животноводство, рыболовство, охота, лесные промыслы, постройки, предметы домашнего обихода, национальная одежда, украшения, национальные блюда, предметы и явления окружающей природы и т.д. Среди них особо выделяются зоонимы и фитонимы, которые представляют собой значительный в количественном и качественном отношении корпус диалектной лексики и играют особую роль в создании языковой картины мира:

– фитонимы: *ҡара йелəк (черника), ҡыҙыл елəк (брусника), ҡарға көпшәсе (разновидность купыря), мешкә (гриб), энже үлән (ландыш), ҡырмоуҡ (репей)* – караидельский говор, *андус (девясил высокий), бүре йемеше (крушина), кузлут (жабрей), сарыбаш (горицвет), йөннөкәй (бутень), ҡарабай (ромашка)* – таныпский говор, *йуҡағач (молодая липа), ғомбағыш (подсолнечник), мәшкә (гриб), ҡуҡы (свербига), зәңгәр чичкә (василек)* – нижнебельско-ыкский говор, *печин (трава), чичкә (цветок), әкәлә (шишка хвойных), кәжә күшә/кәзәсаҡал (порезник), аҡпаш (подснежник), дәржен (осот)* – гайнинский говор;

– зоонимы: *селәүсен (рысь), сосар (куница), йуша (болан), сәхәт (лось), сукмарбаш (головастик), ағас йаңаҡ (жерех)* – караидельский говор, *керпе (еж), ҡауды (аист), төчөгән (орел степной), божор (рябчик), кәйсе (снегирь), ҡысна (рак), кәгет (рыба синец), мелем/чәрҙе (мальки), йомороҡай/ҡушбаш (пескарь)* – таныпский говор, *кәҙә (коза), алаша, пскән ат (мерин), ташбаш (голавль), чәтертән (ерш), пәрҙе (хариус), кәртлек (тетерев), үрҙәк (утка), тырна (журавль)* – нижнебельско-ыкский говор, *болан/йоша (лось), ҡоно (рысь), әнтәк//суҡыр чычҡан (крот), мөлөк (головастик), пискун/ташпаш (пескарь), фәрҙе (хариус), бөрөж (пешня)* – гайнинский говор.

Особую роль в создании языковой картины мира играет лексика с национально-культурным компонентом значения, отражающая референты, свойственные только данному народу и отсутствующие у народа-носителя сопоставляемого языка. К лексике с национально-культурным компонентом относится коннотативная, фоновая, безэквивалентная лексика. Безэквивалентная лексика выявляется на уровне реалий и понятий. По классификации Л.Х. Самситовой, безэквивалентная лексика башкирского языка делится на 24 группы [9]. В лексиконе носителей северо-западного диалекта чаще всего употребляются башкирские национальные блюда, предметы домашнего обихода, национальная одежда и украшения, названия лиц. Например: *әйерән* (лит. *айран*) – напиток, приготовленный из кислого молока и воды, сыворотка, отделяющаяся при взбивании масла, *шишара* (лит. *бауырһаҡ*) – вид мелкой сдобы, зажаренной на масле, *балтыс (балдыҙ)* – младшая свояченица, *ҡәйнегәс* (лит. *ҡайынбикә*) – старшая сестра мужа или жены по отношению к ним – караидельский говор; *ҡара бишмәт* (лит. *кәзәкей*) – старинная женская верхняя летняя одежда, *тушлек* – старинный нагрудник из коралла, серебряных монет и позумента, *хәйкә* (лит. *хәситә*) – узкий нагрудник из монет, позумента, надеваемый наискосок через одно плечо – таныпский говор; *гөбө* – высокий деревянный сосуд для сбивания, пахтанья масла, *тәпән* – красочно оформленная резьбой, узорами посуда с крышкой, типа большой кострюли, *күбәтә* (лит. *сеүәтә*) – самая маленькая деревянная чашка, *гөжнә* – корзина для рыболова, *ҡула* – ведерко для варки пищи в поле, *(о)йотҡолоҡ* (лит. *ойотҡо*) – закваска для квашения молока, *ҡыҙыл эремчек* (лит. *ҡыҙыл эремсек*) – творог, вываренный докрасна в своей сыворотке – нижнебельско-ыкский говор; *чөгөн бәлеш* – пирог с мясом, картофелем, *төпләкәй* – большой пирог из творога, *бота* – тканый браный кушак, *арҡалыҡ* – тяжелый накосник с тремя рядами монет и чулпы на конце, *алмиҙеү* – ожерелье из монет – гайнинский говор.

Таким образом, в силу специфики языка в сознании его носителей возникает сформированная языковая картина мира, сквозь призму которой человек воспринимает окружающий мир. Языковая картина мира отражает национально-культурную специфику мировидения народа-носителя данного языка. Активную роль в формировании национальной языковой картины мира играют пословицы и поговорки, фразеологические единицы, реалии, антропонимы, гидронимы, ойконимы, зоонимы, фитонимы, диалекты и т.д. Роль диалектов при формировании языковой картины мира велика. Диалектизмы несут важную культурологическую информацию, которая позволяет выявить этнокультурные особенности и стереотипы того или иного лингвокультурного сообщества. Изучение диалектов способствует целостному восприятию мира, обогащает лингвистическую науку в целом, дает бесценный материал для исследований в области истории языка, изучения закономерностей его развития.

Библиографический список

1. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996: 214 – 237.
2. Хайруллина Р.Х. *Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию*. Уфа: БГПУ, 2000.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*: учебное издание. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
4. Касаткин Л.Л. *Большая Советская энциклопедия.* Москва, 1969 – 1978.
5. Миржанова С.Ф. *Северо-западный диалект башкирского языка (формирование и современное состояние)*. Уфа: Китап, 2006.
6. Шәкүр Р.З. *Башҡорт диалектологияһы: Уҡыу ҡулланмаһы*. Өфө: БДПУ нәшриәте, 2011.
7. *Диалектологический словарь башкирского языка*. Уфа: Китап, 2002.
8. Азнабаев А.М., Акбулатова Р.Т. Историко-этимологический словарь диалектизмов башкирского языка. Уфа: Башкирская энциклопедия, 2015.
9. Самситова Л.Х. *Реалии башкирской культуры. Словарь безэквивалентной лексики башкирского языка*. Уфа: Китап, 2006.

References

1. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij, lingvokul'turologicheskij aspekty.* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996: 214 – 237.
2. Hajrullina R.H. *Frazeologicheskaya kartina mira: ot mirovideniya k miroponimaniyu*. Ufa: BGPU, 2000.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*: uchebnoe izdanie. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
4. Kasatkin L.L. *Bol'shaya Sovetskaya `enciklopediya.* Moskva, 1969 – 1978.

5. Mirzhanova S.F. *Severo-zapadnyj dialekt bashkirskogo yazyka (formirovanie i sovremennoe sostoyanie)*. Ufa: Kitap, 2006.
6. Shəkyr R.Z. *Bashҡort dialektologiyahy: Uҡyu ҡullanmahy*. Өfө: BDPU nəshriəte, 2011.
7. *Dialektologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Ufa: Kitap, 2002.
8. Aznabaev A.M., Akbulatova R.T. Istoriko-`etimologicheskij slovar' dialektizmov bashkirskogo yazyka. Ufa: Bashkirskaya `enciklopediya, 2015.
9. Samsitova L.H. *Realii bashkirskoj kul'tury. Slovar' bez`ekvivalentnoj leksiki bashkirskogo yazyka*. Ufa: Kitap, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 811.512.156 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-476-478

Suvandii N.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: suvandiin@mail.ru*

THE MAIN LEXICAL AND SEMANTIC GROUPS OF ZOONYMS IN THE TUVAN LANGUAGE. The article presents results of research expeditions conducted with the support of a grant from the Russian Foundation for basic research (RFBR) in 20192020, as well as previous expeditions to Khovd, Tsengel and Khubsugul aimaks of Mongolia. The materials of the expeditions in 2020 to the southern regions of the Republic of Tuva, in particular, Teshem, Erzinsky and Tere-Kholsky are also presented. Materials collected during dialectological expeditions with of the faculty of Philology of Tuva State University are also studied. The Tuvans have long been engaged in raising livestock. Each farm had all kinds of small and large cattle. The research identifies the main lexical and semantic groups of zoonyms used in the speech of the Tuvan people as a daily type of economic activity, which is the raising of livestock.

Key words: **onomastics, zoonyms, lexical and semantic groups, animal nicknames, group nicknames, individual nicknames.**

Н.Д. Сувандии, *канд. филол. н., доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: suvandiin@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЗООНИМОВ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19-012-00073/20

В данной статье представлены результаты научно-исследовательских экспедиций, проведенных при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в 2019 – 2020 гг., а также прежних экспедиций в Ховдский, Цэнгэльский, Хубсугульский аймаки Монголии. Представлены материалы экспедиций 2020 гоа в южные районы Республики Тыва, в частности Тес-Хемский, Эрзинский и Тере-Хольский. Также использованы материалы, собранные во время диалектологических экспедиций со студентами филологического факультета Тувинского государственного университета. Тувинцы издавна занимались выращиванием скота. В каждом хозяйстве имелись все виды мелкого и крупного рогатого скота. В данной статье выявлены основные лексико-семантические группы зоонимов, употребляющихся в речи тувинского народа, повседневным видом хозяйственной деятельности которого является выращивание скота.

Ключевые слова: **ономастика, зоонимы, лексико-семантические группы, клички животных, групповые клички, индивидуальные клички.**

Ономастика – раздел языкознания, изучающий любые собственные имена [1, с. 97]. Среди основных групп ономастики особое место занимают зоонимы – собственные названия или клички животных, чаще всего домашних – собак, лошадей, коров и др. [2, с. 7].

Среди тюркских языков Южной Сибири, куда входит и тувинский язык, вопросам зоонимики посвящена работа хакасских исследователей, в которой авторами рассматриваются наименования зверей и животных, являющихся одним из древних пластов лексики [3].

В тувинском языке вопросы исследования ономастики, в том числе зоонимики, требуют дальнейшего изучения.

Основная цель данной статьи – выявление основных лексико-семантических групп зоонимов, употребляющихся у тувинцев Монголии и Тувы, также выявление их одинаковых и отличительных черт.

Актуальность данной работы продиктована недостаточной изученностью проблемы исследования зоонимики как одного из интересных групп ономастики. Данная проблема привлекает внимание ученых с конца XX века по настоящее время. Ведь кочевые народы всего мира занимаются разведением домашних животных, которое является одним из основных видов хозяйственной деятельности человечества. В тувинской ономастической лексике зоонимы отдельным объектом исследования не были, за исключением единичных работ [4, с. 268 – 271]. Лексике животноводства этнических тувинцев Цэнгэла посвящено диссертационное исследование Бадарч Баярсайхан, но в данной работе вопрос о кличках животных не затронут [5].

Основными методами являются метод полевого исследования, интервьюирования, описательный, сравнительно-сопоставительный.

Вопросы изучения ономастики, в особенности зоонимики, требуют глубокого научного исследования, ведь издревле тувинцы занимались животноводством и скотоводством, да и сейчас большинство сельских жителей продолжают заниматься основным видом деятельности своих предков, выращивая мелкий и крупный рогатый скот в своих хозяйствах. Однако зоонимия, а именно клички животных, в тувинском языке относится к наиболее слабо изученному пласту ономастики. Ведь глубочайшее научное исследование зоонимов требует привлечения как историко-лингвистического, так и этнографического материала, в лексике животноводства отражается соблюдение народом прежних обычаев и традиций.

Зоонимы – это имена различных животных, являющиеся одним из интересных видов ономастики со своими традициями и особенностями у каждого народа. Состав зоонимов в тувинском языке является очень разнообразным и содержит богатый лингво-этнографический материал.

Ученые, с большим интересом исследовав зоонимы, пришли к выводу, что они могут быть как групповыми, так и индивидуальными [6, с. 178 – 180].

Зоонимы составляют одну из универсальных лексико-семантических групп тувинского языка и служат одним из источников формирования национальной языковой картины мира в процессе исторического развития языка. При наречении животных кличками хозяева соблюдали и соблюдают прежние национальные обычаи и традиции своих предков. Большую роль при наречении кличкой животных играют его внешние и внутренние признаки, на которые издревле наши предки учитывали и обращали на них пристальное внимание. По древним обычаям нельзя давать животному, слишком красивую и звучную кличку, как и имя человеку.

Зоонимы в тувинском языке, как выше указано, подразделяются на групповые и индивидуальные клички.

К групповым кличкам относятся те, которые пригодны всему виду животных в целом, их в основном имеют наиболее массовые домашние животные, такие как овцы, козы, коровы, лошади и т.д.

Индивидуальные же клички даются каждому животному в отдельности для выделения его из общего стада, чтобы подозвать его к себе или отогнать от себя, также различать их друг от друга. В данной работе мы подробно остановимся на анализе индивидуальных кличек.

В тувинской ономастике зоонимы подразделяются на ряд лексико-семантических групп. К ним относятся:

1. Зоонимы, указывающие на особенности цвета и масти животных:

а) клички лошадей: *Кара-Доруг /лит./ ~ Хара-Доруг /цэнг./* – от *кара* (‘черный’) и *доруг* (‘гнедой’) – кличка лошади темно-гнедой масти; *Карала /лит./ ~ Харала /цэнг. /* – от слов *кара* (‘черный’) и *ала* (‘пегий’) – кличка темно-пегого коня; *Сылдыс-Шокар /лит./* – от *сылдыс* (‘звезда’) и *шокар* (‘пестрый, рябой, пятнистый’) – кличка рябой лошади (светлого с черными или красными пятнами); *Шавыдар /лит/ ~ Шавыдыр /цэнг./* – от *шавыдар* (‘игреневый’) – кличка лошади данной масти и др.;

б) к кличкам крупного рогатого скота относятся *Ала-Инек /лит., цэнг./* – от *ала* (‘пестрый, полосатый’) и *инек* (‘корова’) – кличка пестрой коровы; *Кызыл-Шилги /лит./* – от *кызыл* (‘красный’) и *шилги* (‘красновато-рыжий’) – кличка красновато-рыжей коровы, *Өле-Көк /лит./* – от *өле-көк* (‘синий’) – кличка коровы синего цвета, *Кара-Инек /лит./ ~ Хара-Инек* – от *кара* (‘черный’) и *инек* (‘корова’) – кличка коровы черной масти и т.д.;

в) имеются и такие клички, которые относятся одновременно к крупному корове и лошади: *Ак-Куу* /лит. тув., цэнг./ – от *ак* (‘белый’) и *куу* (‘серый’) – кличка беловато-серого коня или коровы, *Калчан-Кара /лит./ ~ Калчан-Хара /цэнг., ховд/* – от *калчан* (‘плешивый; белолобый’) и *кара* (‘черный’) – кличка белолобого черного коня или коровы; *Дөөнейлиг-Кара /лит/ ~ Төөнейлиг /цэнг./* – от слов *ак* (‘белый’) и *дөөней* (‘белая отметина на лбу’) – кличка черной коровы с белой отметиной на лбу и др.;

г) клички мелкого рогатого скота в большей степени отличаются от наименований крупного рогатого, например, *Көгерең /лит./* – от слова *көк* (‘синий’) – кличка барана синей масти; *Калчан-Ак /лит./* – от *калчан* (‘плешивый; с черной отметиной на лбу’) и *ак* (‘белый’) – кличка белой овцы с черными полосками на лбу; *Калдарак /лит./ ~ Халтрак /цэнг./* – от *калдар* (‘темный с подпалинами’) – кличка темной козы; *Кара-Баштыг /лит./* – от *кара* (‘черный’) и *баштыг* (‘с головой’) – кличка светлой овцы с черной головой; *Сарала /лит./* – от *сарыг* (‘желтый’) и *ала* (‘пегий’) – кличка желто-пегой овцы и козы и т.д.

Таким образом, как в литературном тувинском языке, так и в цэнгэльском диалекте этнических тувинцев зафиксировано немалое количество зоонимов, связанных с мастью и цветом животных.

2. Зоонимы, указывающие на физические особенности животных. Зоонимическую лексику данной группы можно подразделять на следующие подгруппы:

а) зоонимы, указывающие на внешние недостатки или особые отметки: *Шумаш /цэнг./* – от *шумаш ~ бичии кулакт*арлыг (‘с маленькими ушами’) – кличка коровы, которая при рождении в холодное время отморозила уши; *Мончарлыг / лит/ ~ Мончаарлыг /цэнг./* – от слова *мончар* (‘ошейник’) – кличка коровы с отметиной на шее, подобной ошейнику; *Имниг /цэнг./* – от *им* (‘метка’) – кличка овцы с особой отметиной на ушах; *Чамашкылыг /цэнг./* – от *чамашкы* (‘заплата; штопка; обшивка’) – кличка коровы с черными полосками в виде заплатки; *Таагылыг /тув./* – от слова *таагы* (‘комок скатавшейся шерсти’) – кличка дана овце с комком скатавшейся шерсти; *Далбыгырбай /тодж./* – от слова *далбыгыр* (‘оттопыренный’) в уменьшительной форме – кличка оленя с большими ушами и др.;

б) клички, связанные с характером и манерами животных: *Догшун /цэнг./* – от *догшун ~ дошкун* (‘свирепый, суровый, жестокий’) – кличка свирепой лошади; *Чаашпай /лит., цэнг./* – от чааш (‘спокойный, тихий, смирный; послушный’) – кличка смирной, тихой коровы и лошади; *Тевер-Ой /лит./* – от *тевер* (‘пинать, бить ногой’) – кличка лошади, которая, кроме хозяина, никого не подпускает к себе, пинает чужого; *Аазатпай /лит., цэнг./* – от *аазатпай* (‘разиня, розотей’) – кличка коровы, постоянно отстающей от стада; *Аваангырбай /лит./* – от *аваангыр* (‘шустрый, расторопный’) – кличка козла, постоянно бодающего всех остальных в стаде; *Бакмай /лит/* – от слова *бак* (‘плохой’) – кличка коровы, пинающейся во время дойки; *Бардам-Дөңгүр /лит./* – от слов *бардам* (‘дерзкий, грубый; зазнавшийся, самонадеянный’) и *дөңгүр* (‘безрогий, комолый’) – дана самонадеянной корове, которая бодает других, хотя нет рогов; *Чыдарбай /лит./* – от слова *чыдар* (‘лежать, покоиться’) – кличка коровы, постоянно умудряющейся лежать; *Узер-Дөңгүр /лит./* – от *узер* ‘бодать’ и *дөңгүр* (‘безрогий, комолый’) – корова, которая постоянно лезет к другим, чтобы бодать, хотя нет рогов; *Кажараңмай /лит./* – от *кажар* (‘хитрый, лукавый’) – кличка коровы, которая во время пастбища постоянно остается на стоянке, чтобы съедать приготовленное на зиму сено и др.;

в) клички, указывающие на рост и особенности фигуры животных: *Сөөккей / лит., цэнг./* – от *сөөк ~ арган* (‘кость, костяной; худой, тощий, исхудалый’) – кличка исхудалой лошади; *Семиспеек /лит./* – от слова *семис* (‘толстый’) – в уменьшительной форме дана оленю, который еле ходит от того, что слишком толстый; *Чолдак-Моюн /лит., ц.-н./* – от слов *чолдак* (‘короткий’) и *моюн* (‘шея’) – кличка оленя с очень короткой шеей; *Арганмай /лит./ ~ Аргамай /цэнг./* – от слова *арган* (‘худой’) – кличка мелкого и крупного рогатого скота, данная очень худому по сравнению с другими животным; *Бүшкүк /лит./* – от слова *бүшкүк* (‘горбатый’) – кличка оленя, который ходит, сгорбившись, ищет чего-то на земле; *Машпак ~ Мешпек ~ Матпак /лит., ц.-н./* – от *мешпек* (‘толстый’) – дана упитанному, откормленному животному; *Араазай /лит./* – от *араазай* (‘очень высокий’) – кличка лошади необычно высокой по сравнению с другими, *Араазай ‘лит’* – от слова *араазай* – (‘высокий, крупный’) – кличка дана очень крупному коню; *Араасай /ц.-н./* – от *араазай* (‘высокий, крупный, большой’) – кличка большого оленя; *Чоон-Хой /цэнг./* – от слова *чоон* (‘толстый’ и *хой* ‘овца’) – дана откормленной, жирной овце и т.д.

В тувинской зоонимической система зафиксировано большое количество кличек, связанных с внешними особенностями и манерами животных. Особенно ярко это отражается среди кличек оленей в тоджинском диалекте тувинского языка, а также в речи этнических тувинцев сумона Цагаан-Нуур Монголии.

3. Клички, связанные с особыми событиями в жизни хозяев. Многим животным хозяева дают клички, связанные с различными событиями, произошедшими в их жизни: *Тиилелге /лит./* – лошадь, родившаяся в День Победы, – 9 мая; *Көжербен /лит/* – от *көш* ‘кочевка, перекочевка’ – кличка оленя, родившегося во время перекочевки; *Байырлал /лит./* – от слова *байырлал* ‘праздник’ – дана детьми чабанов овце, родившейся 1 мая – в праздник Весны и Труда; *Божачы / лит/* – от слова *божа* ‘остатки хойтпака (особым образом заквашенного молока) после изготовления араки – национального алкогольного напитка’ – кличка коровы, ворующей остатки хойтпака; *Балыг-Баштыг /лит./* – от слов *балыг* (‘рана’) и *баштыг* (‘головой’) – кличка коровы, ранившей голову в густом лесу на горных пастбищах, и др.

4. Особой группой следует выделить клички животных – коров, яков, овец, коз и оленей, связанные с особенностями рогов: *Арга-Мыйыс /тодж./* – от слов *арга* (‘лес, горный лес’) и *мыйыс* (‘рога’) – у оленя очень большие разветвленные рога, похожие на лес; *Сеглегер /тодж./* – от *сеглегер* (‘развесистый’) – кличка оленя с очень большими раскинутыми рогами; *Дөңгүр /лит./, ~ Туңгур / цэнг, ц.-н./* – от *дөңгүр* (‘безрогий, комолый’) – кличка коровы и оленя без рогов; *Дугур-Мыйыс /лит./* – от *дугур* (‘короткий’) и *мыйыс* (‘рога’) – кличка коров и овец с короткими рогами; *Чаңгыс-Мыйыс /лит./* – от *чаңгыс* (‘один’) и *мыйыс* (‘рога’) – кличка коровы с одним рогом; *Сүвүрең /лит./* – от *сүвүр ~ сүүр* (‘острый; конусообразный’) – кличка козла с острыми длинными рогами; *Шиштеек /лит./* – от слова *шиш* (‘острый, остроконечный’)0 – дана оленю с острыми длинными рогами; *Байлак-Мыйыс /ц.-н./* – от *байлак* (‘богатый, обильный’) и мыйыс (‘рога’) – кличка оленя с красивыми рогами; *Кажаа-Мыйыс /лит/* – от *кажаа (*‘кошара’) и *мыйыс* ‘рога’ – кличка оленя с большими круглыми рогами, как кошара; *Мыйыстыг-Калчан /лит./* – от *мыйыс* (‘рога’) и *калчан* (‘белолобый’) – кличка белолобого рогатого быка; *Үеулсалыг /ц.-н./* – от слова *улугзалыг* (‘разрисованный узорами’ (рога очень красивые, будто разрисованы узорами)) и т.д. Как видно из примеров, в данной группе бытуют клички, отражающие красоту рогов животных, особенно оленей.

5. Зафиксировано небольшое количество зоонимов, которые связаны с названиями других домашних и диких животных, а также птиц: *Итпикпен /лит/* – от *итпик* (‘удод’) – кличка козла, у которого между рогами имеется приподнятая шерсть; *Адыгбан /цэнг./* – от *адыг* (‘медведь’) – кличка яка, похожего на медведя с коричневато-черной шерстью; *Молдурга /лит./* – от *молдурга* (‘теленок на втором году жизни’) – кличка большого, как теленок, барана; *Койгунак /лит./* – от *койгун* (‘заяц’) – кличка белого пушистого ягненка и др. Зоонимы данной группы даны животным по внешнему сходству.

6. Отдельной группой рассматриваются клички, связанные с аллюрами лошадей: *Даалыктаарбай /лит./* – от *даалык* (‘галоп’) – кличка медлительной лошади, у которой самая быстрая езда – это галоп; *Чоржаң /лит./ ~ Чожаң / цэнг/* – от *чоржаң* (‘ленивый, медлительный’) – кличка медлительной, ленивой лошади; *Саяк-Доруг /лит./, ~ Саяктаармай /цэнг./* – от *саяк* (‘иноходь, иноходец’) – кличка лошади-иноходца; *Чыраапай /цэнг./* – от *чыраа* (‘иноходец’) – один из видов аллюра лошади; *Чыраа-Шилги /тув./* – от *чыраа* (‘иноходец’) и *шилги* (‘красновато-рыжий’) – кличка лошади-иноходца красновато-рыжей масти; *Челер-Калдар /лит./* – от слов *челер* (‘идти рысью’) и *калдар* (‘мухортый’) – дана мухортой лошади, идущей рысью; *Аскымнаар /лит./ ~ Аксым-Доруг /цэнг./* – от *аскым* (‘безудержный, строптивый’) – кличка строптивого безудержного, быстрого (гнедого) коня; *Чүгүрүк /лит./* – от *чүгүрүк* (‘быстроногий; скакун’) – кличка скакуна или очень быстро ходящего коня и т.д. Издавна тувинцы любили выращивать скакунов, данная традиция остается такой же актуальной и в настоящее время, на каждом торжественном мероприятии тувинцы проводят состязания по скачкам лошадей, что является одним из любимых видов соревнований, которые не пропускает народ. Поэтому кличек, связанных с различными аллюрами лошадей, очень много.

7. Интересными являются клички оленей, связанные с растительным миром, названиями трав, которыми они кормятся: *Чекпе-Чиир /тодж./* – от слов *чекпе* (‘губа’) и *чиир* (‘ест, кушает’) – кличка оленя, который всегда кормится губой; *Чааттыгбай* / тодж./ – от *чааттыг* (‘ягельный’) в уменьшительной форме кличка дана в связи с тем, что питается ягелем; *Чиңгис-Чиир /тодж./* – от слов *чиңгис* (‘мох’) и *чиир* (‘ест, кушает’) – кличка оленя, питающегося в основном мхом. Подобные клички бытуют только среди оленеводов Тоджинского района, занимающихся данным видом хозяйственной деятельности.

8. Отдельной группой выделим клички собак, которые не только охраняют дом хозяев, но и являются помощниками чабанов и пасут их стада:

а) раньше тувинцы давали собакам исконно тувинские клички, связанные с названиями сильных птиц и зверей, например, *Эзир, Эзирбен /лит./* – от слова *эзир* (‘орел, орлиный’) – кличка дана с пожеланием, чтобы собака была быстрой, хваткой; *Хартыга /лит./* – от слова *хартыга* (‘сокол, ястреб’) – кличка смелой, как ястреб, собаки; *Адыг /лит./* – от адыг (‘медведь’) – кличка большой, с коричневой шерстью собаке; *Бөрзеккей /лит./* – от слова *бөрзек* (‘волчонок’) – дана щенку, похожему по внешнему виду на волчонка; *Сыынак /лит./* – от *сын* (‘марал’) – кличка собаки, похожей на детеныша марала или мараленка и др. Подобные клички в настоящее время можно встретить в основном только на чабанских стоянках, в которых хозяева дают их, исходя из особенностей своей хозяйственной деятельности;

б) встречаются клички, связанные с различными цветами и мастью:

Ак-Төш /лит./ – от *ак* ‘белый’ и *төш* (‘грудинка’) – кличка собак темной масти с белой полоской на груди; *Ак-Кал ~ Ак-Хол /лит./* – от *ак* (‘белый’) и *хол* (‘рука’)– кличка собаки темной масти с белым пятном на лапе; *Калдарак /лит./* – от *калдар* (‘мухортый’) – кличка собаки темно-коричневого цвета и др.;

в) зафиксированы клички, связанные с различными особенностями собак: *Көстүк, Көстүкпен /лит./* – от *көстүк* (‘очки’) – кличка собаки с двумя круглыми пятнами в верхней части глаз, похожими на очки; *Мойнак /лит./* – от *мойнак* (‘кожа на шее’) – кличка собаки с полоской белой или черной шерсти на шее; *Азыранды /лит./* – от слова азыранды (‘приемный, приемыш’) – кличка найденного на улице щенка; *Коданчы /лит./* – от *коданчы* (‘сторожевой, дворовый’) – кличка сторожевой собаки, данная с пожеланием, чтобы никого к дому не подпускал; *Черликпен /лит./* – от *черлик* (‘дикий’) – кличка дана найденному на улице щенку; *Чүрек, Чүрекпен /лит./* – от *чүрек* (‘сердце’) – кличка дана смелому, небоязливому щенку и т.д.

В настоящее время почти у всех собак в деревнях и городах имеются клички, заимствованные из русского и через него из других языков: *Лайка, Мухтар, Рыжий, Черныш, Мейсон* и т.п.

Таким образом, в результате анализа собранного во время экспедиций материалов нами выявлено 8 лексико-семантических групп зоонимов тувинского

языка. Среди проанализированных индивидуальных кличек животных большую часть составляют зоонимы, связанные с мастью и цветом домашних животных. Среди кличек данной группы имеются те, которые относятся к одному виду животных, например, лошадям, коровам или мелкому рогатому скоту. Но есть и некоторые клички, относящиеся конкретно к одному виду животных, например, только к коровам или лошадям.

В особую группу нами выделены зоонимы, связанные с различными аллюрами лошадей, которые указывают на роль лошади в жизни тувинского народа. У тувинцев говорят, что настоящий мужчина должен уметь резать барана, ездить на скакуне.

Следует также отметить, что в тоджинском диалекте тувинского языка зафиксированы различные клички оленей, что свидетельствует об особенностях оленеводства – как одного из редких видов хозяйственной деятельности тувинцев, которая бытует только на территории высокогорного Тоджинского района. Имеется отдельная группа кличек, связанных с названиями трав, которыми питаются олени.

Собаки в жизни животноводов играют важную роль, помогая своему хозяину не только в охране домашних животных, но и в пастбищах, в связи с чем они нарекались кличками, характеризующими их.

Изучение зоонимов тувинского языка поможет восполнить пробел в исследовании зоонимической лексики, свидетельствующей об истории и современном состоянии хозяйственной деятельности тувинцев Республики Тыва и этнических тувинцев Монголии. Рассмотренные клички свидетельствуют, что животноводы республики и в настоящее время соблюдают древние обычаи наречения животных кличками.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1978.
2. Бондалетов В.Д. *Русская ономастика*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2016.
3. Каксин А.Д. Табуированная и эвфемистическая лексика, обозначающая зверей и животных, в хакасском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 4: 249 – 251.
4. Куулар Е.М., Сувандии Н.Д. Особенности употребления зоонимов у оленеводов-тоджинцев. *Кочевые цивилизации народов Центральной и Северной Азии: история, состояние, проблемы:* сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Кызыл – Красноярск: Редакционно-издательский отдел КГПУ, 2010: 268 – 271.
5. Бадарч Б. *Лексика животноводства в цэнгэльском диалекте тувинского языка: в сравнительно-сопоставительном аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2009.

References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1978.
2. Bondaletov V.D. *Russkaya onomastika*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2016.
3. Kaksin A.D. Tabuirovannaya i `evfemisticheskaya leksika, oboznachayuschaya zverej i zhivotnyh, v hakasskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 4: 249 – 251.
4. Kuular E.M., Suvandii N.D. Osobennosti upotrebleniya zoonimov u olenevodov-todzhincev. *Kochevye civilizacii narodov Central'noj i Severnoj Azii: istoriya, sostoyanie, problemy*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kyzyl – Krasnoyarsk: Redakcionno-izdatel'skij otdel KGPU, 2010: 268 – 271.
5. Badarch B. *Leksika zhivotnovodstva v c`eng`el'skom dialekte tuvinskogo yazyka: v sravnitel'no-sopostavitel'nom aspekte*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.10.20

УДК 811.512.157 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-478-481

***Shamaeva A.E.**, Cand. of Sciences (Phylology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: ashamaeva@mail.ru*

***Sleptsova O.D.,** BA student M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olesyaslep01@gmail.com*

YAKUT FIGURATIVE VERBS DESCRIBING A PERSON'S FACE COMPARED TO MONGOLIAN PARALLELS. The article examines the Yakut figurative verbs describing a person's face, compared to their parallels from modern Mongolian languages. The scientific novelty of the research lies in the fact that it reveals for the first time the general and distinctive features of the semantics of Yakut figurative verbs in comparison to their parallels from the Mongolian, Buryat and Kalmyk languages. As a result, the authors identify and characterize the convergent and divergent development of the semantics of the studied languages. There is a dominance of concretization among the Yakut figurative verbs. The concretization of semantics in the Yakut language is mainly manifested in the expression of person's external signs. Among the studied linguistic layer there is a semantic category as polysemy.

*Key words***: figurative verbs, somatisms, Yakut language, Yakut-Mongolian parallels.**

***А.Е. Шамаева**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ashamaeva@mail.ru*

***О.Д. Слепцова**, бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olesyaslep01@gmail.com*

ОБРАЗНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЛИЦО ЧЕЛОВЕКА, В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИХ ПАРАЛЛЕЛЯМИ ИЗ МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКОВ

В данной статье рассматриваются образные глаголы якутского языка, характеризующие лицо человека, в сопоставлении с их параллелями из современных монгольских языков. Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые выявляются общие и отличительные особенности семантики образных глаголов якутского языка и их параллелей из монгольского, бурятского и калмыцкого языков. В результате выделено и охарактеризовано конвергентное и дивергентное развитие семантики изучаемых языков. Наблюдается доминирование конкретизации среди образных глаголов якутского языка. Конкретизация семантики в якутском языке в основном проявляется в выражении внешних признаков человека. Также среди исследуемого языкового пласта присутствует такая семантическая категория, как полисемия.

Ключевые слова: **образные глаголы, соматизмы, якутский язык, якутско-монгольские параллели.**

Среди монгольских заимствований в якутском языке особо выделяется специфическая в семантическом отношении группа образных глаголов, которая очень многочисленна [1, с. 75]. Данное явление говорит о длительном двуязычии и тюркских предков якутов, и какого-то монголоязычного племени, передавшего якутам эту своеобразную особенность своего языка [2, с. 261]. Считается, что монголизмы в якутский язык попали где-то в XIII – XIV вв. [3, с. 242 – 243], временные рамки заимствований устанавливаются «не раньше XII – XIII вв. и не позднее XV и даже XVI вв.» [4, с. 20]. Относительно заимствований из монгольских языков в тюркские А.М. Щербак пишет: «Речь должна идти главным образом об относительно поздних заимствованиях (после XIII в.) из монгольских языков в тюркские. Здесь одно из первых мест занимает якутский язык» [5, с. 29]. Также отмечается наличие древнейших якутско-монгольских контактов [6, с. 93; 1, с. 83].

Есть предположение, что первыми Якутию заселили и освоили монгольские племена и уже потом – тюркоязычные [1, с. 77; 7, с. 53 – 54]. Вопрос об источнике заимствований остается открытым, поскольку основная часть монголизмов в якутском языке занимает нейтральное положение по отношению к современным монгольским языкам.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения якутско-монгольских контактов для выяснения исторического развития якутского языка.

Цель исследования **–** выявить особенности развития семантики образных глаголов якутского языка, характеризующих лицо человека, в сопоставлении с их параллелями из монгольских языков.

Статья основывается на общенаучных принципах познания: анализе, синтезе, индукции, аналогии и сравнении; принципе системного и сравнительного анализа.

Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые выявляются общие и отличительные особенности семантики образных глаголов якутского языка и их параллелей из монгольского, бурятского и калмыцкого языков.

Материалом послужили примеры из «Большого толкового словаря якутского языка», «Учебного словаря образных глаголов якутского языка», также примеры из «Этимологического словаря монгольских языков», «Большого академического монгольско-русского словаря», «Бурятско-русского словаря» и «Калмыцко-русского словаря».

Практическое значение исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при дальнейшей разработке проблем исторической лексики якутского языка, в процессе преподавания диалектологии в специальных и высших учебных заведениях.

Основными методами работы были метод сплошной выборки при отборе материала из словарей, монографических работ и статей, описательно-аналитический метод, включая сопоставление, описание и обобщение, интерпретацию. Был частично применен статистический метод.

Специальное научное исследование образных слов якутского языка было произведено Л.Н. Харитоновым. Образные глаголы в якутском языке Л.Н. Харитонов определяет как «многочисленную группу глаголов, в значении которых главную роль играют чувственное восприятие и движение, причем в подавляющем большинстве случаев выступает зрительный образ» [8, с. 203]. В отличие от глаголов действия-состояния, в этих глаголах отсутствует прямое, непосредственное обозначение глагольных понятий.

В данной статье рассматриваются глаголы зрительного образа, характеризующие лицо человека. Анализ образных глаголов якутского языка и их параллелей в монгольском языке выявил конвергентное и дивергентное развитие семантики изучаемых языков. *При конвергентном развитии семантики* наблюдаются случаи полного и частичного совпадения языковых единиц. *Полные совпадения выявились в следующих параллелях:*

Даллай – ‘быть чрезмерно большими, широкими, оттопыренными (об ушах человека, животных)’, ср. монг. *дэлдийх* – ‘оттопыриваться, торчать; отвисать (об ушах)’ [9], стп-монг. *delbi*, халх. *дэлбэ*, бур. *дэльбэ*, калм. *делв* – ‘ушная раковина’ [10], бур. *дэльбыхэ* – ‘становиться широким, растопыренным (напр., об ушах)’ [11]. Якутское *даллай* в содержательном плане соответствует монгольскому и бурятскому вариантам, но оформление слова ближе к монгольскому, нежели к бурятскому варианту. *Гоша биллэрдик дьүдьэйбит, төгүрүк сирэйэ синньээн, хараҕа кэҥээн, килэгир төбөтүгэр кулгаахтара улаатан, даллайан хаалбыттар. – Гоша заметно исхудал, круглое лицо осунулось, глаза казались шире, и уши на лысой голове оттопырились в стороны*.

Малай – ‘выделяться, бросаться в глаза своим чрезмерно широким, полным лицом’ [12], ср. стп.-монг. *maliyi-*, халх. *малий-*, бур. *малии* – ‘быть широколицым, полнолицым, скуластым’ [10], монг. *малийх* – ‘становиться, быть широколицым, скуластым; быть полнолицым’ [13]. Полное совпадение значений слов. *Уллэйбит саһыл саҕа иһиттэн оҕонньор сирэйэ малайан көһүннэ. – Из-под пышного лисьего воротника показалось широкое, полное лицо старика*.

Ньимий – ‘смыкать, плотно сжимать губы’ [9], ср. стп.-монг. *ǰimuyi-* халх. *жимий-*, бур. *жэмы-*, калм. *жуми- ~ жими-* – ‘сжимать губы; закрыть рот’ [10], монг. *жимийх* ‘сжимать, поджимать губы’ [13]. Полное совпадение слов. *Аанчык уостарын хам ньимийэн биллэр-биллибэттик мичээрдээтэ. – Поджав губы, Анечка незаметно улыбнулась*.

Сартай – ‘быть широким, раздутым, растопыренным по краям (*напр., о ноздрях*)’ [12], ср. монг. *сартайх* – ‘расширяться, раздуваться (*о ноздрях*) [13]. Наблюдается полное совпадение формы и содержания слова. *Өрө тыыннаҕына, муннун сартайан хаалбыт таныылара күүскэ көппөҥнөөллөр. – При вздохе его растопырившиеся по краям ноздри сильно вздувались*.

Чорбой – ‘быть вытянутым вперёд, оттопыриваться (о губах)’ [9], ср. стп.-монг. *čorbuyi-*, *халх. цорвой-* – ‘оттопыривать, надувать губы’ [10], монг. *жорвойх* – ‘быть надутым, вытянутым, надувать (губы)’ [13]. Полное совпадение формы и содержания слова. *Тыллыырап уоһа чорбойдо. – Губы Тыллырова оттопырились и вытянулись вперёд*.

Ырдьай – ‘скалить зубы, скалиться’ [12], ср. стп.-монг. *irǰayi-*, халх. *ярзай-*, бур. *ирзай-*, калм. *ирзә-* – ‘обнажать ряд чего-либо; оскалить(ся) (о зубах)’ [10], ср. монг. *ярзайх* – ‘скалить, оскалить зубы’ [13]. Полное совпадение. *Бөрө туиһэ куһу дьулайыах ырдьайар. – Волчий оскал вызывает страх до оцепенения*.

Случаи частичного совпадения. Изучение развития семантики анализируемых единиц позволил разделить образные глаголы якутского языка на два направления: генерализацию и конкретизацию семантики в якутском языке. При этом наблюдается доминирование *конкретизации среди образных глаголов якутского языка*:

Амчый – ‘иметь глубоко втянутые внутрь губы (*о человеке, который не имеет передних зубов*)’ [9], ср. монг. *амцгар* – ‘плоскогубый, тонкие губы, сжатый, загнутый внутрь’ [13]. В якутском языке происходит конкретизация в выражении внешних признаков человека. *Оҕонньор инники уостара амчыйбыт. – Губы старика глубоко втянулись внутрь*.

Ардьай имеет два ЛСВ. ЛСВ1 – ‘скалить свои крупные и редкие зубы’, ЛСВ2 ’иметь большие промежутки, просветы’ [12], ср. стп.-монг. aŕǰayi**,** *халх*., *бур. арзай-***,** *калм. арза* – **‘**быть оскаленным (*о зубах*)’; *халх*. – ‘быть шероховатым, неровным, грубым’; *калм*. (*перен*.) – ‘ухмыляться’ [10], монг. *арзайх* 1) ‘быть оскаленным, оскаливаться, оскалить зубы’; 2) ‘быть неровным, шершавым’; 3) ‘быть грубошерстным, грубым’ [13]. Частичное совпадение просматривается в основных значениях. В якутском языке дополнительно к общей семе «скалить зубы» указывается качественное и количественное состояние самих зубов. *Бүөтүр саҥата суох күлэн тиистэрэ ардьайда. – Петр беззвучно усмехнулся, обнажив крупные и редкие зубы*.

Болтой ‘иметь небольшое лицо с выступающими щеками’ [12], ср. стп.-монг. ***boldayi-****, бур.* ***болдой-*** **– ‘***выдаваться, быть вздутым’ [10]. При конвергентном развитии семантики в якутском языке* прослеживается конкретизация в выражении внешних признаков человека. *Намыһах уҥуохтаах болтойбут уол утуктаан олорор. – Сидит низкорослый мальчик с выступающими щечками на небольшом лице, его клонит ко сну*.

Ньалҕай – ‘быть, казаться чрезмерно плоским, широким (*о лице*), оплывшим (*о человеке*)’, ср. стп.-монг. *nilqaŕa-*, халх. *нялхра-* – ‘становиться слабым, нежным, хрупким’, калм. *нилхр-* ‘становиться снова зелёным (о траве); здоровым (о ребёнке)’ [10], монг. *нялхрах* – ‘становиться слабым, нежным, хрупким’ [13], бур. *нялхарха* ‘быть слабым, нежным’ [11]. В якутском языке – характеристика физического состояния человека. *Хараҥаҕа Филипп сирэйэ, ууга туспут ый курдук, ньалҕайан көһүннэ. – Лицо Филиппа в полумраке показалось, как отражение полной луны в воде*.

Ньаппай – ‘иметь чрезмерно плоское лицо с узкими глазами и сплющенным носом’ [9], ср. стп.-монг. *nabqayi-*, халх. *навхай-* – ‘оседать, опускаться; понижаться’ [10] монг. *навхайх* – ‘оседать, опускаться, понижаться’ [13]. Конкретизация семантики слова в выражении внешних признаков человека. *Ньаппайбыт сирэйдээх уол. – Мальчик с чрезмерно плоским лицом, узкими глазами и сплющенным носом*.

Мардьай – ‘быть дряблым, широким, обрюзгшим (*о лице*)’ [12], ср. стп.-монг. *marčiyi- (marči-yi-),* халх. *марчий-* – ‘быть рябым’ [10], монг. *марчийх* – ‘становиться рябым, быть рябым’ [13]. Конкретизация в выражении внешних признаков человека в якутском языке. *Мардьайбыт модьу соҕус маадьаҕар атахтаах киһи тиийэн кэллэ. – Пришел кривоногий человек крепкого телосложения с дряблым, широким, обрюзгшим лицом*.

Ньэлбэй – ‘иметь раздутый, припухший вид вследствие какого-л. стресса (*о лице человека*)’ [12], ср. стп.-монг. *delbeyi-*, халх. *дэлбий-*, калм. *делвә-* – ‘растягиваться, расширяться’ [10], монг. *дэлбийх* – ‘расширяться, растягиваться’ [13]. Конкретизация в якутском языке с указанием характеристики эмоционально-психологического состояния человека. *Михайло Иванович диэки көрө түһээт дьиибэргээтим: сирэйэ уларыйан ньэлбэйбит, олус түргэн-түргэнник чыпчылыҥныыр. – Увидев Михайло Ивановича, я удивился: лицо раздулось от перенапряжения, часто и растерянно моргал*.

Ньэлчэй – ‘иметь широкий и покатый лоб’ [12], ср. стп.-монг. *ničala-*, халх. *нялал-*, калм. *ницл-* – ‘давить, измельчать, раздроблять’ [10], монг. *няцлах* – ‘давить, измельчать’ [13]. *Ньэлчэйбит сүүстээх. – С приплюснутым лбом*.

Орсой – ‘иметь сильно выступающий наружу передний зуб’ [12], ср. стп.-монг. *orsuyi-*, халх. *орсой*, калм. *орса-* – ‘выдаваться вперёд, криво, быть неровным (о зубах)’ [10], монг. *орсойх* – ‘быть кривым, неровным (о зубах) [13]. Если в монгольских языках говорится о зубах в целом, то в якутском языке данный глагол выделяет особое расположение одного зуба. Конкретизация семантики в якутском языке. *Охоноон мичээрдээн орсойбутунан тахсан кэллэ. – Афанасий вышел, улыбаясь и обнажая выступающий передний зуб*.

Сөтөрүй – ‘быть чуть вздёрнутым вверх по краям (напр., о губах человека)’ [12], ср. стп.-монг. *södeyi-*, халх. *сөдий-* – ‘приподниматься, слегка выпячиваться’ [10]. В монгольском языке данный глагол соответствует *сөдийх* – ‘немного приподниматься, выпячиваться, быть пузатым’ [13]. Конкретизация в якутском языке. *«Саҥа киһини» дьэ көрдүлэр, эһэтин курдук буолсу, ыйаастыгас харахтаах, сөтөрүйбүт уостаах дэстилэр. – Увидев «нового человека», все заговорили, что он будет похожим на своего деда, такие же раскосые глаза и чуть вздёрнутые по краям губы*.

В образных глаголах якутского языка при сохранении признаковой части, конкретизация семантики монгольского слова проявляется в выражении качественного, иногда количественного состояния внешних признаков человека. Редко дается эмоционально-психологическая характеристика человека.

Генерализация в якутском языке прослеживается в следующих словах:

Бөлтөй – ‘округло выпячиваться, выпучиваться или иметь сильно выпуклый вид’, ср. стп.-монг. *bölčüyi-*, *халх. бөлций-* – ‘пухнуть (*например, о вéках*)’ [10], монг. *бөлцийх* – ‘пухнуть, опухать (напр., о веках), выпучиться, пялиться (о глазах)’ [13].

Бүлтэй – ‘надуваться, вздуваться; опухать; выпирать, казаться слишком переполненным *(об озере, речке и т.п.)*’ [9]. Параллель данного слова в монгольских языках используется в отношении глаз, ср. стп.-монг. *bülteyi-*, халх. *бултий-*, калм. *булти-* – ‘выпячиваться (о глазах)’ [10], монг. *бүлтийх* ‘высовываться, выдаваться, выпячиваться, выпучиваться; быть выпученным, таращить *(о глазах)*’

[13]. Наблюдается генерализация значения в якутском языке – в монгольских языках данный глагол используется в отношении глаз, в якутском языке в отношении глаз, озера, речки и т.п. Өрүс *уута балай эрэ кэлэн бүлтэйбит. – Из-за сильного прилива река вздулась. Биир куобах хараҕа бүлтэйэн сытар эбит. – Лежит заяц с выпученными глазами*.

В якутском языке данные слова используются в отношении практически любого предмета, тогда как в монгольском языке данные слова используются по отношению к соматизмам.

Дивергентное развитие семантики происходит при несовпадении формальной и семантической структуры анализируемых языков.

Дарбай – ‘увеличиваться в объеме, вспухать, распухать (о лице)’, ср. монг. *дарвайх* – ‘быть толстогубым, большеротым’ [9]. Ср. стп-монг. *darbayi-* (*darba-yi-), халх. *дарвай-*, калм. *дарвә-* – ‘широко раскрываться’; халх. ‘быть толстогубым, большеротым’; калм. – ‘развёртываться; зиять’; бур. *дарбай-* – ‘быть растопыренным, оттопыриваться’ [10]. Из современных монгольских языков значение халхасского языка более близко к якутскому варианту – описывается объем соматизмов. Но объекты описания разные – если в якутском языке говорится о лице человека, то в халхасском языке – губы и рот. *Кини бөлүүн утуйбакка, хараҕа кып-кыһыл буолбут, сирэйэ дарбайа иһэн хаалбыт. – Из-за того что он не спал ночью, глаза покрасневшие, лицо опухшее*.

Лоҥсой – ’быть большим и высоким, крупным (о человеческом носе)’ [12], монг. *лонхойх* – ‘быть пузатым; быть кувшинообразным’ [13]. Дивергентное развитие семантики в выражении объекта описания. *Лоҥсойбут мууннаах хатыҥыр уол оргуй турда. – Худощавый парень с высоким, крупным носом медленно встал*.

Моччой – ‘быть полноватым, гладким, овальной формы, небольшого размера (*о лице*)’ [12]. Монгольский вариант *молцойх* – ‘о предметах выпуклой формы, например, бутон цветка’ [13]. Таким образом, дивергентное развитие проявляется в выражении объекта восприятия: если в якутском языке говорится о лице, то в монгольском языке – о предметах выпуклой формы, например, о бутоне цветка. *Моччойбут сирэйдээх. – С полноватым, гладким, овальной формы лицом небольшого размера*.

Мэлтэй – ‘быть, казаться круглым, широким (*обычно о лице, полной луне*)’ [9]. В монгольских языках о переполнении (*жидкостью, слезой*), ср. стп.-монг. *melteyi-,* халх. *мэлтий- – ‘*переполняться, навёртываться (о слезах)’ [10], монг. *мэлтийх* – ‘переполняться, быть чрезмерно наполненным (жидкостью); переливаться, наливаться’ [13], калм. *мелтәх* – ‘быть наполненным до краев; переполняться (*жидкостью*)’ [14]. Дивергентное развитие семантики проявляется в объекте восприятия – если в монгольских языках говорится о жидкости, слезах, то в якутском языке речь идет о широком, круглом лице, полной луне. При этом выражение объема объекта сохраняется. *Силиэдэбэтэл хоһугар киирээт, хараҕын симнэ. - Үйбаан сирэйэ, туолбут ыйдыы, остуол уҥуортан мэлтэйэрэ. – Следователь, войдя в свой кабинет, закрыл глаза – напротив за столом появилось, словно полная луна, широкое круглое лицо Ивана. Халлааҥҥа мэлтэйбит ый сандаарар. – На небе светит полная луна*.

Ньоймой – ‘казаться необычно вытянутым в нижней части, имея сложенные в трубочку губы и впалые щёки (*о лице человека*)’ [12]. Параллель данного глагола в монгольском языке *жомбойх,* значение которого ‘выпячиваться, вытягиваться (о губах)’ [13]. Дивергентное развитие семантики – в монгольском языке говорится о губах, в якутском языке говорится о лице человека. Уол *хас да түүн утуйбакка сирэйэ саһаран уонна ньоймойон хаалбыт. – Из-за того что он не спал несколько ночей, его лицо пожелтело и вытянулось в нижней части, губы сложились в трубочку, щёки впали*.

Олой – ‘выделяться своим удлинённым лицом, выражающим тупое недоумение’ [12]. Монгольский вариант этого глагола *олий*, значение которого ‘становиться косоглазым’ [13]. Дивергентное развитие семантики. *Улар массыына ыкса кэлиэҕэр диэри кыһаммат, муодарҕаан олойон олорор буолар. – Глухарь обычно не остерегается подъехавшей вплотную машины, приподнимает голову и сидит себе с удивленными, выражающими тупое недоумение глазами*.

Холой – ‘иметь продолговатое лицо’[12]. В монгольском языке параллель данного глагола *голийх* –’становиться тучным, толстым, жирным, полным, полнеть’ [13]. В якутском языке говорится о лице, в монгольском языке – о фигуре человека. Дивергентное развитие семантики. *Сирэйэ холойдо. – Лицо удлинилось*.

При анализе семантических категорий исследуемых глаголов установлено, что среди исследуемого языкового пласта присутствует такая семантическая категория, как *полисемия*. В данном случае в якутском языке выявляется либо сужение, либо расширение смыслового объема слов. *Сужение смыслового объема монгольских слов в якутском языке* прослеживается в следующих образных глаголах якутского языка.

Амчый – ‘иметь глубоко втянутые внутрь губы (о человеке, который не имеет передних зубов)’, ср. *амцгар* – ‘плоскогубый, тонкие губы, сжатый, загнутый внутрь; *амцгар аптай* а) плоскогубый; б) загнутый внутрь [13], бур. *амшыха* – ‘иметь беззубый рот’ [11], калм. *амха* 1) ‘беззубый’; 2) ‘щербатый’ [14]. В 10 – не зафиксировано.

Ардьай имеет два ЛСВ. ЛСВ1 – ‘скалить свои крупные и редкие зубы’, ЛСВ2 – ‘иметь большие промежутки, просветы’ [12], ср. стп.-монг. *arǰayi***,** халх., бур. *арзай-*, калм. *арза* – **‘**быть оскаленным (*о зубах*)’; халх. – ‘быть шероховатым, неровным, грубым’; калм. (*перен.*) ‘ухмыляться’ [10].

Сынтай – ‘быть вздёрнутым (*о носе*)’, ср. монг. *шантайх:* 1) ‘быть вздёрнутым (*о носе*); поднимать нос кверху задирать нос; вытягивать; *шантайсан хамар* курносый, нос с пятачком на конце’; 2) ‘морщить нос (*напр. при чихании*)’; 3) ‘сердиться, дуться’ [13].

Хохой – **‘**иметь впалые щёки, осунуться’ [9], ср. стп.-монг. *qongquyi-*, халх., бур. *хонхой-*, калм. *хоңха-* – ‘углубляться, вдавливаться, быть впалым; образоваться (о ямках)’, монг. *хоҥхойх* – ‘иметь ямку, углубление; быть впалым; осунуться; образовываться (о ямке, углублении); втягиваться, ввалиться’. В результате сужения смыслового объема совпадение наблюдается только в соматизме.

Расширение смыслового объема в якутском языке наблюдается в следующих словах:

стп.-монг. *nilqara-*, халх. *нялхра-* – ‘становиться слабым, нежным, хрупким’ [10], монг. *нялхрах* – ‘становиться слабым, нежным, хрупким’ [13], бур. *нялхарха* – ‘быть слабым, нежным’ [11]. Данный глагол в якутском языке, в отличие от варианта в монгольских языках, является многозначным, имеет четыре направления развития семантики: 1) *ньалҕай* – ‘растекаться, расплываться, теряя форму (*напр., во время таяния*)’; 2) об артефакте – *ньалҕай* – ‘быть, казаться приплюснутым, примятым сверху, расплывшимся (*о чём-л. крупном*)’; 3) характеристика о физическом состоянии человека – *ньалҕай* – ‘быть, казаться чрезмерно плоским, широким (о лице), оплывшим (*о человеке*)’; 4) характеристика эмоционально-психологического состояния человека – *ньалҕай* – ‘стать сентиментальным, расчувствоваться, размякнуть (напр., от волнения, капризничая)’ [9].

Стп.-монг. *jimuyi-* халх. *жимий-*, бур. *жэмы-*, калм. *жуми- ~ жими-* – ‘сжимать губы; закрыть рот’ [10], монг. *жимийх* – ‘сжимать, поджимать губы’ [13]. В якутском языке *ньимий:* 1) ‘смыкать, плотно сжимать губы’; 2) ‘замолчать, стать молчаливым, ходить молча, словно в рот воды набрал’; 3) ‘укрываться, прятаться (о человеке)’ [9].

Итак, в данной статье мы рассмотрели образные монголизмы на материале глаголов, характеризующих лицо человека (глаза, лоб, нос, щеки, губы, зубы, уши) в сопоставлении с их параллелями из монгольского языка. Всего рассмотрено 25 якутско-монгольских параллелей.

Анализ выявил конвергентное и дивергентное развитие семантики изучаемых языков. Конвергентное развитие семантики прослеживается в 20-ти случаях. При этом наблюдаются случаи полного и частичного совпадения языковых единиц. Полное совпадение выявилось в 6 случаях. Случаи частичного совпадения разделены на два направления: генерализацию и конкретизацию семантики в якутском языке. Наблюдается доминирование конкретизации среди образных глаголов якутского языка (конкретизация семантики – 12 слов, генерализация семантики – 2 слова). Конкретизация семантики в якутском языке проявляется в выражении качественного, иногда количественного состояния внешних признаков человека. Редко дается эмоционально-психологическая характеристика человека. Преобладающее количество конкретизации семантики слова в якутском языке подтверждает высказывание Е.И. Убрятовой о том, что ‘в тюркском языке у предков якутов было развито образное мышление, которое и обусловило эти заимствования’ [2, с. 261]. Генерализация семантики в якутском языке обнаружена лишь в двух случаях. Данные слова употребляются в отношении практически любого предмета, тогда как в монгольском языке используются по отношению к соматизмам. Дивергентное развитие семантики слова обнаруживается в пяти случаях.

Среди исследуемого языкового пласта присутствует такая семантическая категория, как полисемия. В якутском языке выявляется и сужение (4 случая), и расширение смыслового объема слов (2 случая).

Библиографический список

1. Рассадин В.И. *Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках*. Москва: Наука, 1980.
2. Убрятова Е.И. *Опыт сравнительного изучения фонетических особенностей языка населения некоторых районов Якутской АССР*. Москва: АН СССР, 1960.
3. Убрятова Е.И. *Исследования по синтаксису якутского языка*. Москва: Институт востоковедения АН СССР, 1950.
4. Калужинский С. Некоторые вопросы монгольских заимствований в якутском языке (Предварительные замечания на основе материалов «Словаря якутского языка» Э.К. Пекарского). *Труды института языка, литературы и истории ЯФ СО АН СССР*. 1961; Выпуск 3 (8): 5 – 21.
5. Щербак А.М. *Тюркско-монгольские языковые контакты в истории монгольских языков*. Санкт-Петербург: Наука, 2005.
6. Широбокова Н.Н. *Историческое развитие якутского консонантизма*. Новосибирск: Наука, 2001.
7. Антонов Н.К. *Материалы по исторической лексике якутского языка*. Якутск: Книжное издательство, 1971.
8. Харитонов Л.Н. *Типы глагольной основы в якутском языке*. Якутск: Издательство Академии наук СССР, 1954.
9. Большой толковый словарь якутского языка. Новосибирск: Наука, 2004 – 2017.
10. *Этимологический словарь монгольских языков: в 3 т. Москва: ИВ РАН, 2015 – 2018.*

11. *Бурятско-русский словарь*: в 2 т. Улан-Удэ: Издательство республиканской типографии, 2006.
12. *Учебный словарь образных алаголов якутского языка*. Якутск: Алаас, 2019.
13. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4 т. Москва: Академия, 2002.
14. *Калмыцко-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1977.

References

1. Rassadin V.I. *Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskih yazykah*. Moskva: Nauka, 1980.
2. Ubryatova E.I. *Opyt sravnitel'nogo izucheniya foneticheskih osobennostej yazyka naseleniya nekotoryh rajonov Yakutskoj ASSR*. Moskva: AN SSSR, 1960.
3. Ubryatova E.I. *Issledovaniya po sintaksisu yakutskogo yazyka*. Moskva: Institut vostokovedeniya AN SSSR, 1950.
4. Kaluzhinskij S. Nekotorye voprosy mongol'skih zaimstvovanij v yakutskom yazyke (Predvaritel'nye zamechaniya na osnove materialov «Slovarya yakutskogo yazyka» `E.K. Pekarskogo). *Trudy instituta yazyka, literatury i istorii YaF SO AN SSSR*. 1961; Vypusk 3 (8): 5 – 21.
5. Scherbak A.M. *Tyurksko-mongol'skie yazykovye kontakty v istorii mongol'skih yazykov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2005.
6. Shirobokova N.N. *Istoricheskoe razvitie yakutskogo konsonantizma*. Novosibirsk: Nauka, 2001.
7. Antonov N.K. *Materialy po istoricheskoj leksike yakutskogo yazyka*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1971.
8. Haritonov L.N. *Tipy glagol'noj osnovy v yakutskom yazyke*. Yakutsk: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1954.
9. Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka. Novosibirsk: Nauka, 2004 – 2017.
10. *`Etimologicheskij slovar' mongol'skih yazykov*: v 3 t. Moskva: IV RAN, 2015 – 2018.
11. *Buryatsko-russkij slovar'*: v 2 t. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo respublikanskoj tipografii, 2006.
12. *Uchebnyj slovar' obraznyh glagolov yakutskogo yazyka*. Yakutsk: Alaas, 2019.
13. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4 t. Moskva: Akademiya, 2002.
14. *Kalmycko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.

Статья поступила в редакцию 11.10.20

УДК 81.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-481-483

Shikhalieva S.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading researcher, Lexicology and Lexicography Institute of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
Sultanakhmedova K.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: kulievrasu62@mail.ru*
Ramazanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru*
Khasbulatova Kh.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University(Makhachkala, Russia), E-mail: hasbulatovah@gmail.com*
Shahbanova D.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hasbulatovah@gmail.com*

GENDER REPRESENTATIONS IN MULTI-SYSTEM LANGUAGES. The article describes Dagestan anthroponics, organized during the translation of texts. When understanding the anthroponic component, the design of their own names, using the concordance of the meanings of masculinity / feminity is recorded. The problem-search approach and reception of the processing of names in Dagestan languages allow to register stylistic unequal names on the one hand, and on the other – official and unofficial personal names. This comprehension, related to the comprehension of the anthroponic component in Dagestan languages, allows to differentiate mainly the anthroponic component of the Russian / national household names household name. In Dagestan languages, when describing words with an anthroponic component, the subject designation "the name of the character is a household name of a person" is revealed.

*Key words***: bilingual training, vocabulary, problem-search approach, competence, name base, anthroponic terminology, professional translation, description of texts.**

С.Х. Шихалиева, *д-р филол. наук, вед. науч. сотр. Отдела лексикологии и лексикографии Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
К.А. Султанахмедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», ГОУ ВПО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: kulievrasu62@mail.ru*
Д.А. Рамазанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru*
Х.М. Хасбулатова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: hasbulatovah@gmail.com*
А.Р. Шахбанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

В данной статье анализируются гендерные фразеологизмы, систематизированные в ходе перевода текстов Библии. При осмыслении фразеологической составляющей было зафиксировано оформление лексем, использующих навык обработки имён в конкордансе «феминность*маскулинность». Проблемно-поисковый подход к осмыслению имён «феминности*маскулинности» позволил выявить формирование навыков их употребления в речи билингва, с одной стороны, а с другой – фразеологическую терминологию дагестанских языков. Обработка имён, связанная с изучением фразеологической составляющей, позволила упорядочить, главным образом, описание инструментов переводчика. Проблемно-исследовательский подход к описанию инструментов переводчика систематизировал уровни фразеологической составляющей и дифференцировал понятия «феминность*маскулинность» в разносистемных языках.

Ключевые слова: **обучение билингва, лексика, проблемно-поисковый подход, компетенция, именная основа, фразеологическая терминология, профессиональный перевод, описание текстов.**

Системные связи имён с парадигматическими и синтагматическими множествами всегда привлекали и привлекают внимание лингвистов. Л. Теньер в систематизированном описании текста рассматривает исходную позицию типологического взгляда «феминность*маскулинность» [1, с. 325]. В описаниях парадигматических и синтагматических множеств текста определенную разработку получили типологические взгляды И.А. Мельчука. Изложение частных описаний типологии с принципом выведения универсалий И.А. Мельчука связано с актуализацией парадигматических и синтагматических множеств фразеологической паронимии. Здесь дистрибутивный критерий описания множеств текста позволяет дифференцировать принцип выведения универсалий при обучении билингва. Принцип выведения универсалий в тексте позволил подготовить и провести обучающий эксперимент по формированию навыков употребления однокоренных

форм русского имени в речи билингва [2, с. 5]. С целью проверки эффективности разработанной системы по реализации национального компонента в обучении русскому имени в нерусской школе было проведено опытное обучение.

Методы исследования. При систематизации текстов опытного обучения применялся метод сплошной выборки слов в корпусе сопоставляемых языков, соответствующий задачам исследования именных форм. Для анализа частотных единиц «феминности*маскулинности» использовались методы компонентного анализа. Данный лингвистический метод исследования позволил выявить типологически общие черты частотных единиц. Вышеуказанный метод, связанный с выявлением имён в сопоставляемых языках, позволил дифференцировать, главным образом, семантику гендера в сопоставляемых языках. Следует учесть, что имена с прагматическим потенциалом концептуального анализа «феминности*маскулинности» подверглись фонетическим и семантическим изменениям [3, с. 29]. Остановимся более подробно на описании имён посредством анализа концепта гендерного фактора.

Библейский текст как устойчивая комбинация подвижных элементов имени – именных форм – обладает прагматическим потенциалом концептуального анализа. Подвижные элементы библейского текста, обладающие прагматическим потенциалом фразеологии, различаются категориальными оппозициями именных форм «феминности*маскулинности» [4, с. 25]. Повторяющиеся элементы текста монтируются в различные варианты форм, документируя оппозицию «феминность*маскулинность». Соответственно, категориальные оппозиции фразеологии в различных вариантах «феминности*маскулинности» регистрируют текстообразующую категорию. При процедуре регистрации вариантов «феминности*маскулинности» и их конструктивных единиц дифференцируются знания элементарной структуры и функции – именные формы с деривационными элементами текста (макроструктуры паронимии), а также словоизменительные формы одушевленности и неодушевленности (суперструктуры паронимии). Репрезентируя понимание категориальных оппозиций «феминности*маскулинности», стандарты текста различают варианты фразеологической паронимии.

В дагестанских языках при описании гендера с фразеологической составляющей выявилась стилистическая составляющая текстов «феминности*маскулинности» [5, с. 168]. Стилистические параметры текстов, отобранные для анализа групп «феминности*маскулинности», обобщаются моделями информации «дотекст*текст» – имя. При осмыслении стилистической составляющей текстов была осуществлена выборка групп фразеологии с установкой «предмета* персонаж». См. табл. 1

Таблица 1

Варианты библейских имён по материалам письменных памятников (Бытие 3:20)		
русское написание	**имя национальное (лезгинское)**	**библейская составляющая на английском языке**
Адам назвал свою жену Еваз, потому что она стала матерью всех живущих	Инсанди – Адама – вичин папаз Гьава лагьана тIвар гана, вучиз лагьайтIа ам вири яшамиш жезвайбурун сифте диде хьана	The man called his wife's name Eve, because she was the mother of all living
Адам/Ева	Адам/Гьава	*/Eva

Теоретически существует ещё одна семантическая возможность выявить одушевленные имена – эта отсылочная информация выступает не как символ, а как ярлык стилистической коннотации, который мы называем лингвистически корректным. Под определением «стандарта одушевленных/одушевлённых форм» понимаются межсистемные знаки фразеологической паронимии со способностью выражать различные словообразующие классы именной парадигмы. В дагестанских языках различные словообразующие классы одушевлённости выявляют понятие показателей паронимии. Под понятием показателей фразеологического гендера подразумеваются и различные компоненты паронимии в соотношениях интертекстем «феминность*маскулинность» [6, с. 34].

Различные именные компоненты в соотношениях формы и значения «одушевленности/неодушевлённости» составляют особый класс лексическо-семантического поля фразеологической паронимии. Минимальной, или лексической единицей фразеологической паронимии называют морфемный комплекс с основами имен «одушевленности/неодушевлённости». Несколько иная картина наблюдается, когда мы анализируем фразеологизмы с функционированием гендерной фразеологии. В этом случае мы имеем дело с феноменом семасиологии, допускающей представление фразеологических вариантов. См. табл. 2.

Здесь функциональные показатели имен с факультативной константой паронимии определяются как универсальные способы валентности сопоставляемых языков. Поэтому категориальный формант имени с обязательной и факультативной константой фразеологической паронимии контролирует функциональную общность транспозиции классов «одушевленность/неодушевленность» (*Нанна – «имя собственное» / hanna – «имя нарицательное»* в переводе с греческого значит «милость»).

Таблица 2

Варианты «имя предмета*имя персонажа» Евангелие от Луки 3:20		
русское библейское имя	**Гендер имя (цахурское)**	**Представление библейской составляющей на английском языке**
…а первосвященниками были Анна и Каяфа, слово Бога было к Иоанну, сыну Захарии, в пустыне	ЦIеббийни кашишаршини Аннайни ва Каяфайни деврил, ЙаIгьйейлхъа, Закарийни духайлхъа, чолул' ГIынишен эхтилет хъады	during the high priesthood of Annas and Caiaphas, the word of God came to John the son of Zechariah in the wilderness
Анна	Анна	Anna

Варианты общности имен включаются во фразеологическую систему текста. Дифференцируя варианты одушевленности/неодушевленности, обратимся к оппозиции фразеологической паронимии в дагестанских языках. См. табл. 3.

Таблица 3

Написание библейских имен и варианты квазипаронимов (Евангелие от Луки 1:19)		
русское библейское написание	**имя национальное (удинское)**	**представление библейской составляющей на английском языке**
Ангел ответил: – Я – Гавриил, стоящий перед Богом, и я послан, чтобы сообщить тебе эту радостную весть	Angelen şot apos;o coğabe tadi: «Zu Buxačuğoy běš çurk apos;ala Gavriilzu, vaxunal exlət apos;bi me Mŭq Xavara va p'apapos;esbseynak apos;ez yaq apos abake	The angel answered, 'I am called Gabriel. My place is to stand in front of God. I am always ready to work for God. He has sent me to speak to you. He told me that I should tell you this good news.
Гавриил «Божий человек»	Жабраил	Gabriel

Для нас важно отметить, что компонент именной единицы с представлением библейской составляющей присутствует в скрытой форме, а представление о стандарте «гендерной фразеологии» принадлежит «феминности*маскулинности» [7, с. 167]. По этой причине исследование оценочной семантики выдвигает необходимость интерпретации понятия фразеологической составляющей, поскольку последняя, как координата имен, дифференцирует измерение паронимии.

Образование фразеологических имён актуально для понятия культурной картины, поскольку два имени образуют систему координат межкультурной коммуникации, которая задает анализ имен «феминности*маскулинности» [8, с. 35]. Путем анализа имен «феминности*маскулинности» удалось дифференцировать лингвометодические основы обучения категории одушевленности/ неодушевленности, а также характер межъязыковой интерференции билингва и причины нарушения речевых норм русского языка. На основе сопоставительного анализа имен и типичных ошибок в русском и дагестанских языках были предложены методические рекомендации по формированию навыков употребления именных форм с уровнями «феминности*маскулинности». Прогнозируя возможную межъязыковую интерференцию на фразеологическом уровне, необходимо отметить, что овладение вторым (русским) языком – это психологический процесс, требующий особого внимания. На основе сопоставительного анализа основных грамматических категорий одушевленности/неодушевленности были выявлены их сходства и различия. Правильнее было бы отметить, что при обучении имен русского языка большинство ошибок связано с интерферирующим влиянием родного языка [9, с. 45]. Поэтому билингвы строят предложения на русском языке по модели родного (национального). Мотивировка имен, по-разному представляющих статус культурных смыслов с комплексом одушевленности и неодушевленности, различает типы причинно-следственных связей паронимии. Такое разграничение в признаках паронимии распространено в контенте реалий, известных под названием фразеологических универсалий. Правильнее было бы сказать, что регистрационные параметры фразеологических паронимов классифицируют текстообразующую категорию. Моделирующая система культурных смыслов Библии вкладывает дополнительную информацию в гендерную фразеологию и вычленяет систему ориентиров «феминности*маскулинности» в дагестанских языках [10]. Одушевленные имена в тематической сетке «феминности*маскулинности» позволили сгруппировать микрополя фразеологической паронимии

в русском, английском и дагестанских языках. Фразеологическая картина как результат взаимодействия микрополей паронимии определяет прецедентный феномен переосмысления «феминности*маскулинности» в русском и дагестанских языках.

Русская литература как одно из ярких проявлений христианских имен становится доступной благодаря переводам Библии: она структурирует образование фразеологических имён «феминность*маскулинность». Фразеологические имена, отражая знание «научной» проверки текстов в русской художественной литературе, дифференцируют систему гендерного образа. Именно это исходное свойство определяет концептуальную связь терминов в сопоставляемых языках. Типология имен, составляющих основу гендерного образа в русской художественной литературе, продемонстрировала то, как в сопоставляемых языках оформляются культурно обусловленные компоненты «феминности*маскулинности». Компоненты «феминности*маскулинности» с функционированием одушевленности в русской художественной литературе выявляются уровнями тематической сетки Библии.

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Барнуэлл К., Дэнси П. *Ключевые понятия Библии. Словарь-справочник*. Санкт-Петербург: Библия для всех, 1996.
3. Геллей Г. *Библейский справочник*. Лаге: Логос, 1996.
4. Гринберг Дж. *Антропологическая лингвистика*. Вводный курс. Москва: URSS, 2004.
5. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
6. *Новый Библейский словарь*. Перевод с английского. Санкт-Петербург Мирт, 1999; Ч. 1. Библейские персонажи.
7. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: URSS, 2019.
8. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики гендерных единиц*. Москва, 1986.
9. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка.* Махачкала, 2004.
10. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточно-лезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*: сборник научных трудов. Махачкала, 2008: 280 – 286.

References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Barnu`ell K., D`ensi P. *Klyuchevye ponyatiya Biblii. Slovar'-spravochnik*. Sankt-Peterburg: Bibliya dlya vseh, 1996.
3. Gellej G. *Biblejskij spravochnik*. Lage: Logos, 1996.
4. Grinberg Dzh. *Antropologicheskaya lingvistika*. Vvodnyj kurs. Moskva: URSS, 2004.
5. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
6. *Novyj Biblejskij slovar'*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg Mirt, 1999; Ch. 1. Biblejskie personazhi.
7. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: URSS, 2019.
8. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki gendernyh edinic*. Moskva, 1986.
9. Shihalieva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka.* Mahachkala, 2004.
10. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochno-lezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskih yazykov*: sbornik nauchnyh trudov. Mahachkala, 2008: 280 – 286.

Статья поступила в редакцию 10.10.20

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-483-485

***Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St.-Petersburg branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

***Vlasov V.A.**, student (Law), St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (St. Petersburg, Russia), E-mail: vlasov.vlad99@mail.ru*

COMMUNICATIVE AND COGNITIVE FEATURES OF THE FRAME-SCENARIO "CRIMINAL TRIAL" IN THE ASPECT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article discusses the communicative and cognitive features of the frame-scenario "Criminal Trial", which allow the authors to reveal its linguistic and dynamic potential in teaching students a foreign language in the field of law, particularly judicial discourse in the format of educational debate in a non-linguistic university, as well as to consider the proposed frame model as one of the efficient pedagogical technologies used by foreign language teachers for constructing foreign-language lexical-thematic and semantic units of the educational material, the gradual improvement of the students' legal proficiency, their awareness of the scenario-compositional specificity of the court session and development of the standard foreign-language and role-playing forms of verbalization of speech actions of the participants in the proceedings.

Key words: **concept, frame-scenario, slot, judge's discourse, criminal trial, foreign language in field of law.**

***Э.Г. Щебельская,** канд. пед. наук., доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

***В.А. Власов,** студент, Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: vlasov.vlad99@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ «УГОЛОВНЫЙ ПРОЦЕСС» В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются коммуникативно-когнитивные особенности фрейма-сценария «Уголовный процесс», которые позволяют раскрыть его лингвистический и динамический потенциал в обучении студентов иностранному языку в сфере юриспруденции, в частности судебному дискурсу в формате учебных дебатов в неязыковом вузе, а также рассматривать предложенную фреймовую модель как одну из действенных педагогических технологий, используемых педагогами иностранного языка для конструирования иноязычных лексико-тематических и семантических блоков учебного материала, поэтапного усвоения студентами юридической терминологии, осознания ими сценарно-композиционной специфики судебного заседания и освоения будущими юристами типовых иноязычно-языковых и ролевых форм вербализации речевых действий участников судопроизводства.

Ключевые слова: **концепт, фрейм-сценарий, слот, дискурс судьи, уголовный процесс, иностранный язык в сфере юриспруденции.**

Увеличение объемов информационных потоков в современных условиях развития системы высшего образования ведет к повышению требований к умениям педагогов реализовывать педагогические технологии в моделирующем сужении информации для быстрого восприятия, запоминания языкового материала и использования его в учебно-речевом взаимодействии. Проблема систематизации знаний особо актуализирует значимость фреймовых моделей при изучении иностранного языка, например, для обучения студентов вуза судебному дискурсу в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык (английский) в сфере

юриспруденции». Поскольку фрейм обладает наибольшей информационной емкостью и универсальностью по сравнению с другими моделями описания объектов, в данной статье кратко рассмотрим некоторые коммуникативно-когнитивные особенности фреймового подхода к структурированию учебного материала по теме «Уголовный процесс», сценарный характер которого может быть основой в организации учебных дебатов на иностранном языке в неязыковом вузе.

В теории фрейма (англ. *frame* – рама, остов, костяк, каркас), изложенной впервые М. Минским в 1974 году в своей работе "A framework for representing knowledge", существует несколько направлений исследования этой категории, в связи с которыми в научной литературе можно найти огромное количество определений термину «фрейм».

Согласно психолого-педагогической трактовке под фреймом подразумевают процессы мышления в структурной организации индивидуальных знаний, которые способствуют зрительному осознанию образов, пониманию слов, рассуждений, действий [1, с. 855], т.е. «целостную когнитивно-прагматическую структуру сознания» [2, с. 762]. Лингвистическое определение этого термина – это «объемный концепт, … своего рода «пакет» информации о типичной ситуации» [3, с. 41]. Мурашова Л.П., ссылаясь на определение Ч. Филлмора, добавляет, что любая система отобранных единиц языка (выборка слов, грамматических правил или лингвистических категорий) может ассоциироваться с прототипическим сценарием [3, с. 40].

В учебно-методическом контексте (А.З. Алексеева, Р.В. Гурина, Т.Н. Колодочка и др.) фрейм рассматривается как «периодически повторяющийся способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий)» [4, с. 5]. При этом ассоциация фрейма с обобщенной ситуацией наделяет его такими свойствами, как иерархическая структурированность и стереотипность. В методике обучения, в том числе иностранным языкам, фрейм соотносится с темой и предметной ситуацией. В связи с этим в педагогике появляется такое понятие, как «фреймовая педагогическая технология», суть которой состоит в преобразовании «учебного материала, структурированного определенным образом в специально организованной периодической временной последовательности (сценарий)» [4, с. 5]. Когнитивно-прагматические основания учебного моделирования дают большие возможности для использования коммуникативного подхода к изучению иностранных языков на практических занятиях и подготовки студентов к участию в иноязычном судебном дискурсе в стенах вуза. «Жизненный контекст дискурса моделируется в форме «фреймов» (типовых ситуаций) или «сценариев» (делающих акцент на развитии ситуации)» [5, с. 137].

В научной литературе разными учеными, в зависимости от целей исследования и области языкознания, описываются также разные типы фреймов: статичные и динамичные (Ж.В. Никонова, Д.С. Смирнов, М. Минский, О.С. Полатовская); ситуационные, классификационные и текстовые (Д.А. Аксельруд, Д.С. Смирнов), ритуальные (Л.В. Неудачина); собственно-лингвистические и специальные (Д.С. Смирнов, Е.Н. Бетова); терминальные и понятийные (Д.С. Смирнов, Н.А. Гракова, Т.Н. Ломтева); лексические (Н.А. Гракова, Т.Н. Ломтева); поверхностно-синтаксические, поверхностно-семантические, тематические и фреймы повествования (Е.Е. Соколова, Т.В. Нерушева) и др.

Концептуальная картина мира в сознании человека проецируется на основе индивидуально-ментальных репрезентаций информации в виде вербальных (языковых) или визуальных данных. Каждый автор для выражения концепта (учебного материала) применяет свои языковые средства. Это положение дает основание для выделения ряда фреймовых моделей: гештальт-структура, фрейм-визуальный образ, фрейм-символьная форма, фрейм-энграмма, фрейм-схема, фрейм-экземпляр, фрейм-ситуация, фрейм-стратегия, фрейм-план, фрейм-роли, фрейм-скрипт, фрейм-алгоритмы, фрейм-сценарий и др. Когнитивно-лингвистический и коммуникативный подходы к структурированию учебного материла через выбор конкретных типов фреймовых моделей способствуют формированию когнитивных связей и выражению концептуализации профессионального знания у студентов вуза. По мере активизации мышления, динамики участия студентов в иноязычной речевой деятельности с упором на конкретную коммуникативную ситуацию или учебно-ролевую игру педагоги иностранного языка стремятся использовать фрейм-схему, фрейм-план, фрейм-ситуацию, фрейм-роли, фрейм-алгоритмы действий, фрейм-сценарий. Именно постепенное вхождение в дискурс, усвоение терминологических единиц, привитие типовых иноязычно-языковых форм вербализации речевых действий участников диалогического взаимодействия позволяет подвести студентов неязыковых вузов к способности создать свой сценарий судебного процесса, провести его в формате учебных дебатов. В этом смысле фреймовая педагогическая технология может считаться незаменимой в процессе изучения иностранного языка, в том числе в сфере юриспруденции.

Самая высокая степень динамичности характерна фреймам-сценариям, так как *"Scenarios concerned with topics, activities, portraits, setting. Outstanding problems and strategies commonly connected with topic"* (Minsky M. A framework for representing knowledge, 1974, с. 35). Но в основе конструирования любого типа фрейма, в том числе фрейма-сценария, лежит обязательная взаимосвязь статичности (одномоментность существования объектов/субъектов, однозначных событий, ситуаций) и динамичности (цепочка ситуативно-обусловленных и стереотипно-повторяющихся процессов, стратегий, процессуальных процедур и действий). «Динамичный фрейм отражает категориальный опыт человека в процессе речепроизводства как смысловой каркас его дискурсивной деятельности» [6, с. 89]. Без учета этих ключевых характеристик невозможно объективно и целостно анализировать концепт с разных позиций языкознания, поскольку практически каждый уровень фрейма интегрирует те или иные классификационные признаки, что указывает на системно-деятельностные аспекты его создания. Более того, стереотипность и четко регламентируемая последовательность действий в общеизвестных ситуациях в определенном социально-профессиональном или научном сообществах отражает также ритуализованный характер фрейма-сценария, т.е. способа описания объекта/ситуации согласно принятым композиционно-сценарным нормам, результатом выражения которых является фреймовый подход к упорядочиванию ситуативных и классификационных ролей субъектов/объектов. На каждом этапе сценария, социальным субъектам присущи конкретные формы взаимодействия, речевые тактики и стереотипы (термины, устойчивые выражения и фразы).

Вышеуказанными коммуникативно-когнивными признаками наиболее открыто обладают такие системно-деятельностные структуры, как судебные процессы в соответствии с нормами уголовного, гражданского и административного процессуально-правового законодательства. На примере руководящей роли судьи в зале суда можно проследить развитие фреймовой модели-сценария «Судебный процесс» с различных позиций лингво-когнитивного, коммуникативного и методического анализа языковых конструкций и средств речи судьи. Применение фреймового подхода в этом аспекте очень продуктивно в работе с терминологией права с целью формирования у студентов навыков судебного дискурса в иноязычном общении. Фреймовая педагогическая технология как раз «повышает систематизацию и цельность учебного материала, позволяет экономить учебное время за счет алгоритмичности и в целом повышает эффективность образовательного процесса» [4, с. 10]. В лингвометодическом аспекте приведем пример создания фрейма-сценария «Уголовный процесс».

Уголовный процесс *(Criminal trial)* – это интерактивный процесс взаимодействия всех участников судебного процесса в рамках уголовно-процессуального права. Формализованный и ритуальный характер судоговорения явно отражается в дискурсе судьи, и при анализе следует также акцентировать внимание на стадийном характере применения профессиональной и специальной юридической лексики, образующей конкретный пласт терминосистемы английского судопроизводства. Если говорить о лингво-когнитивной структуре фрейма «*Criminal trial*», то кроме своего ядра (постоянные терминальные узлы: *court system* (система судов), *judicial apparatus* (судебный аппарат), *criminal procedure law* (уголовно-процессуальное законодательство), *stages of criminal proceedings* (стадии уголовного судопроизводства), *rules of court proceedings* (регламент судебного заседания) и т.д.), она отражается еще в вербализации когнитивно-концептуальных субфреймов. Каждый субфрейм может выступать в роли основного терминального (описывает объекты/субъекты) или понятийного фрейма (описывает события/ситуации/сцены) и состоять из ряда типовых слотов и подслотов. Слоты, как правило, наполнены базовыми стилистически нейтральными терминологическими словосочетаниями, характеризующими стереотипные действия и процедуры в сценах, разворачивающихся в зале суда. Подслоты наиболее низшего уровня в качестве терминалов заполняются пропозициями, т.е. вариативными составляющими (термины, понятия суждения, конфигурации семантических компонентов преимущественно предикативного характера, например, предикат в форме императива: *All rise, The Court is in session!* (Встать! Суд идет!) и т.д.

Так, например, понятийный фрейм «*Stages of criminal proceedings*» достаточно информативен, содержит специальную и узкоспециальную информацию и состоит из следующих слотов: 1. *Preliminary Hearing in the Magistrates Court* («Предварительное слушание в Магистратским суде»); 2. *Disclosure of Evidence* («Раскрытие доказательств»); 3. *Jury Trial (in the Crown Court)* («Судебное разбирательство с участием присяжных (в Суде короны)»); 4. *Sentence → Appealing against the sentence* («Приговор → апелляционное обжалование приговора»). Здесь необходимо отметить, что в рамках британского уголовного процесса нельзя встретить выделение стадии приведения судебного приговора в исполнение, что существенно отличает его от судопроизводства Российской Федерации.

Наибольший интерес у педагогов-филологов вызывает конструирование сценарного субфрейма «*Jury Trial (in the Crown Court)*», в котором можно выделить такие базовые терминальные узлы, как *Goals of Jury Trial* (цели судебного разбирательства); *Subjects of Jury Trial* (субъекты судебного разбирательства); *Phases of Jury Trial* (этапы судебного разбирательства); *Speech Acts of Judge* (речевые действия, например, в дискурсе судьи); *Results of Jury Trial* (результаты судебного разбирательства).

Именно фреймовый подход к рассмотрению сценарно-композиционной специфики судебного заседания в соответствии с определенной направленностью дискурса судьи *(Speech Acts of Judge)* способствует более эффективной систематизации языкового материала, чрезвычайно необходимого для планирования судебных дебатов в стенах неязыкового вуза. Субфрейм *«Judge»* («Судья») имеет свою особую лингво-когнитивную структуру, раскрывающую суть речевых актов судьи в судебных системах Великобритании и России. Стереотипные коммуникативные сцены в ритуализованном формате суда имплицируются в последовательные речевые акты судьи в соответствии с целями, этапами и регламентом судебного заседания, статусом и функциями судьи, типичными жанровыми формами, лингво-коммуникативными тактиками и формами взаи-

модействия, лингвистической нормативностью. Вышеуказанные характеристики дискурса судьи уже могут выступать в качестве слотов в данном субфрейме. Тогда стадийный характер дискурса судьи может способствовать моделированию самостоятельных терминальных и понятийных субфреймов, характеризующих коммуникативно-прагматические и лексико-тематические фреймовые модели в типичных сценах на основе организационно-регламентирующих условий ведения отдельных этапов судебного заседания. Следовательно, лингво-коммуникативные составляющие терминального субфрейма *«Judge»* неразрывно связаны с понятийным субфреймом *«Phases of Jury Trial»*. Их лексико-тематическое и семантическое наполнение позволяет проследить некую типичную последовательность речевых актов судьи в основных сюжетах взаимодействия посредством выделения следующих самостоятельных слотов, которые, как правило, объективируются стандартными глагольными словосочетаниями с основой в форме отглагольных существительных или инфинитивных конструкций:

1. Слот *«Preliminary hearing»* (подготовительное слушание) характеризуется сугубо речевыми действиями судьи в соответствии с нормами, закрепляющими судебные процедуры, которые вбирают в себя базовые нейтральные профессиональные и специальные понятия сугубо ритуально-регламентирующего и уголовно-процессуального порядка: 1) judge's welcome speech; 2) to declare the content of the case for the consideration; 3) the checking of participants in attendance, 4) the checking of the officials' powers; 5) to announce a panel of the court; 6) to read out procedural rights and obligations; 6) to decide on challenges and petitions; 7) to rule on the continuation of the case и т.д. Речь судьи на данном этапе изобилует сугубо шаблонными фразами, глагольными конструкциями и судебными понятиями.

2. Слот *«Indictment»* (предъявление обвинения) состоит из двух атрибутов: 1) the criminal charge of the accused и 2) to find out the position of the accused/the defense. В рамках данного этапа в речи судей с целью выяснения намерений обвиняемого по данному делу используются стандартные глагольные словосочетания, вопросительные конструкции и нейтральные фразы: to decide to continue the trial; to announce the judicial definition; to proceed to the judicial investigation; to give the floor; to hear the state's case; to set out the state charges; Are you familiar with the materials of the criminal case?; Have you been given a copy of the indictment?; Do you admit your guilt? и т.д.

3. Слот *«Consideration of the case on the merits»* (рассмотрение дела по существу), мотивировано в первую очередь требованиями к уголовно-процессуальному регламенту суда. Его лексико-тематический состав наполнен следующими ситуативными понятиями: 1) the announcement of the evidence investigation; 2) the checking of the appearance of witnesses and the explanation of their rights; 3) the interrogation of witnesses/the defendant; 5) the announcement of the Public Prosecutor's conclusion; 6) to give the last word to the defendant to refute the identified evidence in the case и т.д.

4. Слот – переход к судебным прениям *(judicial debates)*, чтобы принять судебное решение о (не)виновности подсудимого *(to issue the court decision on the innocence/guilt of the defendant)*.

В рамках данной статьи мы не рассматриваем терминалы более низкого уровня, языковым выражением которых являются стилистически окрашенная лексика, причинно-следственные конструкции, модальность, сложный синтаксис и т.д. Они обусловлены социально-культурной, профессиональной и субъективной спецификой индивидуального стиля общения судьи в стереотипных жанровых формах взаимодействия (допрос свидетелей, напутственное слово жюри и т.д.).

Таким образом, фрейм-сценарий «*Criminal trial*» – сложная и многоуровневая модель, базисные концептуально-когнитивные структуры которой (субфреймы, типовые слоты и подслоты) тесно взаимосвязаны друг с другом и отражают конкретные коммуникативно-когнитивные особенности данного фрейма. Его композиционно-сценарная форма вербального описания объектов, субъектов, ситуаций и процедур направлена на установление строгого порядка стандартных уголовно-процессуальных действий каждого участника судебного процесса через речевые действия судьи. Смысловые слоты данного фрейма являются не только начальными условиями осуществления судебного дискурса, но и цепочкой логических иноязычно-речевых преобразований в процессе судоговорения на занятиях по иностранному языку. Фреймовый подход к упорядочиванию юридической терминологии формирует способность к созданию иноязычных лексико-тематических и семантических блоков, к более активному и творческому созданию студентами-юристами неязыковых вузов диалогов на английском языке как в различных типовых сценах, так и на отдельных этапах судебного заседания.

Библиографический список

1. *Новейший психологический словарь.* Составитель Е.С. Рапацевич; под общей редакцией А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010.
2. Буторин С.В. Фреймовый подход к анализу языкового пространства немецкого романа-воспитания. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* Самара: ФГБУН СФИЦ РАН, 2010; Т. 12, № 3 (3): 761 – 765.
3. Мурашова Л.П. Концептуально-когнитивный фрейм. *Научный Вестник Южного института менеджмента.* 2014; № 4: 40 – 44.
4. Колодочка Т.Н. *Фреймовое обучение как педагогическая технология.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Краснодар, 2004.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
6. Никонова Ж.В. Фрейм в контексте лингвистической науки. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.* 2008; № 4 (2): 86 – 89.

References

1. *Novejshij psihologicheskij slovar'.* Sostavitel' E.S. Rapacevich; pod obschej redakciej A.P. Astahova. Minsk: Sovremennaya shkola, 2010.
2. Butorin S.V. Frejmovyj podhod k analizu yazykovogo prostranstva nemeckogo romana-vospitaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* Samara: FGBUN SFIC RAN, 2010; T. 12, № 3 (3): 761 – 765.
3. Murashova L.P. Konceptual'no-kognitivnyj frejm. *Nauchnyj Vestnik Yuzhnogo instituta menedzhmenta.* 2014; № 4: 40 – 44.
4. Kolodochka T.N. *Frejmovoe obuchenie kak pedagogicheskaya tehnologiya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2004.
5. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Glavnyj redaktor V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
6. Nikonova Zh.V. Frejm v kontekste lingvisticheskoj nauki. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* 2008; № 4 (2): 86 – 89.

Статья поступила в редакцию 25.09.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-485-487

***Alieva F.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Folklore Department, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Centre, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*

***Mukhamedova F.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Centre, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

ABOUT THE ORIGINALITY OF LABOR POETRY IN THE FOLKLORE OF KUBACHINS. Labor poetry is one of the genre varieties included in the plot and thematic composition of non-ritual lyrics of oral and poetic creativity of the peoples of Dagestan. Labor poetry belongs to the oldest genres of folklore. Labor songs that have been formed in the people for centuries give a vivid idea of the national life, customs, customs and traditions of the family way of life. In this regard, of particular interest is the labor poetry in the folklore of the village Kubachi of Dakhadaevsky district of the Republic of Dagestan, famous all over the world for its unique art – jewelry. The task of this article is to show the ideological and thematic, artistic and aesthetic features of kubachin's labor poetry, to consider their poetic system, imagery, visual and expressive means, to identify the connection of songs with the art of artisans, as well as to consider their national – specific originality. The presented material allows to conclude that in the labor songs of the kubachin people, a variety of poetic techniques and means created a single and multi-faceted image of the worker, developed over a long period and transformed in accordance with the aesthetic needs of a particular historical era.

Key words: **folklore, village of Kubachi, labor poetry, theme, plot, master- jewelers, poetic means.**

***Ф.А. Алиева**, канд. филол. наук, зав. отделом фольклора Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*

***Ф.Х. Мухамедова,** д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

О СВОЕОБРАЗИИ ТРУДОВОЙ ПОЭЗИИ В ФОЛЬКЛОРЕ КУБАЧИНЦЕВ

Трудовая поэзия – одна из жанровых разновидностей, входящих в сюжетно-тематический состав необрядовой лирики устно-поэтического творчества народов Дагестана. Трудовая поэзия относится к древнейшим жанрам фольклора. Сложившиеся в народе на протяжении столетий трудовые песни дают яркое представление о народном быте, нравах, обычаях и традициях семейного уклада. В этой связи особый интерес представляет трудовая поэзия в фольклоре селения Кубачи Дахадаевского района Республики Дагестан, знаменитого на весь мир своим уникальным искусством – ювелирным мастерством. Цель данной статьи – показать идейно-тематические, художественно-эстетические особенности трудовой поэзии кубачинцев, рассмотреть их поэтическую систему, образность, изобразительно-выразительные средства, выявить связь песен с искусством мастерового люда, а также рассмотреть их национально-специфическое своеобразие. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в трудовых песнях кубачинцев разнообразными поэтическими приемами и средствами создан единый и многоликий образ труженика, выработанный на протяжении длительного периода и трансформированный в соответствии с эстетическими запросами той или иной исторической эпохи.

Ключевые слова: **фольклор, селение Кубачи, трудовая поэзия, тематика, сюжетика, мастера-ювелиры, поэтические средства.**

Необрядовая лирика – это обширная область устно-поэтического творчества народов Дагестана. В ней тематически выделяются такие жанровые разновидности, как трудовые песни, любовные (куда входят песни хорового исполнения и песни-диалоги), социально-бытовые, семейно-бытовые; песни об отходничестве, а также юмористические и сатирические песни. Как видим, сюжетно-тематический состав необрядовой лирики необычайно широк и многообразен. Столь же богат и разнообразен он в идейно-эстетическом и художественном содержании. В данной статье мы ставим задачу рассмотреть одну из жанровых разновидностей необрядовой лирики – трудовые песни кубачинцев, жителей селения Кубачи как одной из этнических групп, входящих в состав даргинского народа.

Кубачи известен как аул златокузнецов, который исторически славится богатейшей материальной культурой – ювелирным мастерством. С древнейших времен кубачинцы известны как мастера оружейного производства, медночеканных изделий, ювелирной работы, литья бронзы; они издревле изготавливали кольчуги, щиты, воинские и другие снаряжения. Много труда уделялось и работе над женскими украшениями – браслетами, поясами, подвесками, цепочками, кольцами и др.

Мастера-ювелиры в своем творчестве сочетали как литье оружия, так и работу над изделиями женских украшений. Со временем оружейное искусство было вытеснено изготовлением кинжалов, сабель, шашек, которые предназначались исключительно для эстетических целей – как экспонаты для музеев либо в качестве ювелирного презента. Разнообразные изделия кубачинцев экспонировались и на самых различных художественных выставках, в том числе и зарубежных, постепенно завоевывая всеобщее внимание и большой интерес к ювелирному искусству. Так, в 1900 году на Международной выставке в Париже была выставлена серебряная шашка с гравировкой известного мастера-оружейника Гаджи-Абдуллы Ибрагимова (1860 – 1930), который был удостоен золотой медали, в том числе и за участие в Международной выставке ювелирных изделий в Иране. В общей сложности он был удостоен 7 золотыми и 11 серебряными медалями [1, с. 99].

И естественно, что этот род деятельности кубачинцев не мог не отразиться и на их духовной культуре – устно-поэтическом творчестве и, в частности, на трудовой поэзии, тесно связанной с уникальным ремеслом народа.

Трудовые песни были объектом исследования в работах известных российских ученых-фольклористов: В.Е. Гусева [2]; А.М. Новиковой [3]; Т.М. Ананичевой, Е.А. Самоделовой [4]; грузинских исследователей [5] и др. В дагестанской фольклористике трудовые песни освещались в исследовании Ф.О. Абакаровой [6], в монографии «Очерки устно-поэтического творчества даргинцев [7]; в коллективном труде «Традиционный фольклор народов Дагестана» [8], в котором трудовые песни рассматриваются в разделе «Детский фольклор», где тема труда освещена как одна из тем колыбельных песен [8, с. 215 – 216].

Определяя жанровые особенности трудовых песен, В.Е. Гусев отмечал, что к ним относятся песни, выражающие отношение коллектива к различным видам производственно-трудовой деятельности, к условиям или результатам этой деятельности, песни, раскрывающие эмоциональное отношение человека к труду. Подобные песни, исторически развиваясь, претерпели эволюцию и переосмысливались в другие жанры и виды, где изображение труда и выражение отношения к нему приобрело различные формы [2, с. 145].

Как было отмечено выше, трудовая поэзия – один из древнейших жанров фольклора. Трудовая поэзия – это мощная струя народного творчества, берущая свое начало у истоков возникновения человечества, она носит следы древнейших производственных взаимоотношений и ранних этапов человеческого мышления [5, с. 115]. У многих народов мира издревле создавались произведения, которые ради практической цели включались в тот или иной трудовой процесс, облегчая и скрашивая его. Нередко их сопровождала и музыкальная ритмичность, с её помощью производились трудовые действа, в процессе которых складывались трудовые песни. Такие песни использовались при самых разнообразных видах сельскохозяйственных работ – при вспашке и возделывании земли, при сеянии зерна, их ручном помоле, при косьбе травы, заготовке сена и т.д. Постепенно трудовая поэзия входила в народный быт как его составляющая, без которой не обходился ни один вид работы. Проблема труда ювелира-ремесленника становится определяющей и в трудовой поэзии в фольклоре кубачинцев.

Главный лейтмотив трудовой поэзии кубачинцев – воспевание и идеализация труда мастера-ювелира, творческая деятельность которого очень индивидуальна; она целенаправленно связана с вдумчивостью, особой сдержанностью, так как в этом «тонком» деле не должно быть поспешности, торопливости, каждое движение руки мастера должно быть продумано.

Таким образом, сама специфика работы ювелира требовала ответственного к ней отношения, что нашло отражение в ряде трудовых песен. Так, в одной из них поется: *«Ты сидишь в своей мастерской, / Увлекшись работой, / Одни изделия монтируешь, / На другие наносишь чернь, / Одни изделия полируешь, / Другие шлифуешь, / Вместе с ними шлифуешь и мое тело…» – «ГIяче бикьна у кижиб, / ГIячильже чивидассиб, / Сада мятяхI цIуб дикьул, / Садалже хьацI кабихьул, / Сада лукIун, сада дицIул, / Бишбицул дила чаахIя!»* [6, с. 50].

В песне детально перечисляются этапы трудового процесса в работе ювелира: монтировка, шлифовка, нанесение черни, полировка. В трудовых песнях часто используются этно-специфические предметы, характерные для ювелирного ремесла, – это набор инструментов, необходимый для работы: резец (узкий, широкий, граненый), зубильца, молоток и др.

В песнях фигурируют такие понятия, как *бинбултон кипчибакьи, цIубла накъиш, бинбултон* – обозначение особой точечной обработки изделия. Мастер берет специальное долото (*бннбулгла*) и, наставив его острием на углубленный фон, при помощи легких ударов молоточка покрывает эти места точечной чеканкой, которая проникает в самые тонкие части орнамента. Такая чеканка считается одним из сложных видов ювелирной работы. И неслучайно в ряде песен воспеваются мастера, владеющие именно этим видом работы.

Так, в одной из песен поется: *«Только ты один умеешь / Делать такую насечку, / Для меня ты лучший мастер / Среди всех мастеров, / Твой орнамент самый красивый! / Когда ты держишь в одной руке бенбулгла / И другой наносишь чернь – я любуюсь тобой! / Ни у кого нет такой работы, как у тебя!» – У гIис гIяхсив уста де, / СикIал устабалла вагьнив, / Иля бухузиб накьиш чачулла либакква! / Са някъициб бусиб бенбулгла, идиллициила хацчикабихулде, / Ила бухузиб гIяче чачулла либакква!»* (Записала Ф.А. Алиева в 1980 г. от Имиевой Бики в сел. Кубачи Дахадаевского района).

В этой песне героиня восхваляет труд своего возлюбленного, она поет о том, что он лучший мастер среди всех кубачинцев-мастеров, и она этим гордится.

Художественная интерпретация труда и способ раскрытия темы труда в песнях носят самый разнообразный характер. Так, трудовая тематика в песнях нередко перекликается с любовной. Исполняя песню о любви, девушка часто подчеркивает, что ее возлюбленный – самый хороший мастер, он лучший из лучших мастеров в Кубачи, он весь из золота и серебра. Так, в следующей песне поется: *«…Пока существует светлый мир, / На золотых весах / Взвешенный вместо золота, / Весь из золота Гаджи Курбан. / Где с мехами отливают серебро, / Вместо серебра отлитый / Весь из золота мой Гаджи!» – «…Либалле шала дуна, / Муте кьатте умсузив, / Муте умсу умсанние / Вац мургье ХIяже–Курбан. / Асс кайутIу дулганив / Асс къатте кавеетIивзив / ВацI мургье дила ХIяже»* [6, с. 52].

В одной из песен героиня расхваливает эмалевую работу своего возлюбленного. Она поет о том, что, увидев его изделие, она так влюбилась в него, что потеряла голову. Эмалевая работа у мастеров-ювелиров также считается одной из сложных видов работ, такая тонкая работа требует терпения, выдержки, устойчивости в движении рук и зоркости глаз, и все это воспевается в песне героини, посвященной труду своего возлюбленного*: «Ты сидишь в своей мастерской, / Наносишь эмаль на изделие. / Сколько терпения нужно для этой работы, / Какие точные движения рук нужны, / Какие ясные глаза нужны, / Мой любимый Гаджимуса, / Свет моих глаз!» – «…Аче бикьна у кижиб, / Минална аче бикьул. / Хвалле сабур бажильсаб, / Някъициб гьужя липпухакъи, / Улбациб шалая бажильсаб, / Ва дила викку Гьяжимуса, / Дила улбалла шала!»* (Записала Ф.А. Алиева в 1976 г. от Издаг Шахаевой в сел. Кубачи Дахадаевского района).

Система образов кубачинского песенного фольклора помогает проникнуть в глубину народной жизни, в среду мастерового люда, а также в их душевное состояние. Широкое употребление терминологии, связанной с ювелирной деятельностью, подчинено художественному замыслу, раскрытию душевных переживаний героини. Ей близко все, что связано с трудом её возлюбленного.

В ряде песен присутствуют и этнографические реалии, характерные для жизни и быта кубачинцев, предметы домашнего обихода – *мучал* (водоносный сосуд), *хъикква* (крышка от мучала), *сулат къунне* (кувшин), *парбукьу нукънус* (блестящий сосуд для хранения муки, круп).

Так, например: *«…На полке в гостиной – новый мучал, / На мучале – новая крышка, / У мучала – кувшин, / На полке – новый савла / Рядом блестит нукнус, / Не суждена была ты для меня…» – «Огъцlанажиб цlе мучlал, / Мучlалижиб цlе къикква, / Акъаажиб цlизиб савла, / Шулиб парбукlу нукънус, / Дам кьадар юхахатте»* (записала Ф.А. Алиева в 1980 г. от Бики Маммаевой в сел. Кубачи). Здесь перечисление новых предметов быта, предназначенных для начала совместной жизни, подчеркивают горечь переживаний юноши, мечтам которых не было суждено сбыться.

В трудовые песни кубачинцев включены характерные термины, связанные с их родом деятельности. Так, в песне «Ты работаешь в своей мастерской» встречаются такие термины, как *мятяхI* (изделие мастера), *цlубла дикьий* (монтировать), *хьацI чикабищий* (наносить чернь), *люгьий* (полировать), *дупп* (штихель), *дацlий* (плавить), *устабалла гlяче* (ювелирная работа) [1, с. 9] и др. Связанные с конкретной работой мастера, они подчинены художественному замыслу, раскрытию переживаний героини.

Трудовые песни сплошь изобилуют сравнениями, эпитетами, метафорой, также связанными с родом деятельности – ювелирной работой. Например, в песне, посвященной ювелиру, очень часто используются эпитеты «золотой», «серебряный», он сам «весь» из чистого золота», у него «руки как сталь», «орлиные глаза». Так, в одной из песен поется: *«Руки золотые, / Пальцы из чистого серебра, / Ногти перламутровые, / Лицо как у пророка (светится), / Шея длинная, как у кувшина, / Пусть растет твоя известность, / Лучший кубачинский мастер, / Наш Гаджи-Бахмуд!» – «Мутилла нукъбе чидзив, / Маад асса ттlупе чидзив, / Садапла микне чидзив, / Ибадагла дяй тадзив, / СурухIулла къяб чибзив, / Ила хабар хвала бух, / ПIугъбугьла гIяхил уста, / Ниссила ХIяже-БахIмуд!»* [6, с. 52].

Трудовые песни в фольклоре кубачинцев тематически близки и к песням об отходничестве, которые посвящены теме труда мастера-ювелира, в которых она также находит яркое художественное воплощение. Отходничество в селении Кубачи характеизуется своими глубокими корнями. Как известно, работа по металлообработке, по производству оружия кубачинцев имела давние традиции, уходящие в далекую историю народа. В Кубачи часто приезжали скупщики из-за границы, сами кубачинцы также выезжали за границу для продажи своих изделий либо в целях приобрести какой-либо антиквариат. Такие поездки давали им возможность устраиваться на чужбине на работу, чтобы содержать семью, накопить какой-то капитал.

«Песня молодых кубачинцев» – яркий пример того, как отходники-кубачинцы с оптимизмом отправлялись на заработки в незнакомые края:

«В путь-дорогу, молодцы, / Отправляться нам пора. / Молоточки и резцы, / Как всегда возьмем с собой. / …Персиянкам золотых, / Мы наделаем колец, / И в стамбульских мастерских / Не один скуем браслет. / Нам дойти не мудрено /До французских городов, / Мы в Париже не одно / Ожерелье смастерим…» [1, с. 169]. В поисках работы и сбыта своего товара кубачинцы выезжали далеко за пределы своего села, в разные страны – в Турцию, Иран, Индию, Францию, а также и в различные российские города – Петербург, Тулу, Оренбург, Нальчик, Тбилиси, Баку, Киев, Армавир и др. Но не всегда все складывалось благополучно, иной раз кубачинцы-отходники, промотав свое состояние и ничего не заработав на чужбине, возвращались в аул с пустыми карманами и хурджинами. В одной из таких песен об отходниках поется: *«…Такие парни как ты, / На сделанные ими серебряные изделия, / Наносят золотой орнамент, / Наполнив подарками хурджин, / Наполнив любовью сердце, / Возвращаются в свой аул. / Ты же, мамин Имима, / Порастеряв даже инструменты, / С пустым хурджином / Возвратился в аул.» – «У бухужуб гуладдил, / Дикьул саб асла ачIе, / Душул саб муте накьиш, / БицIиб совгьатле хуржин, / Дициб диккалдил укIе, / Чарсабихул саб шильце, / У абала Имима, / ТIуmIу дакьиб яракьгя, / Чаакъиб бацI хуржиня, / Вац-вацле ще сагьатте»* [6, с. 54].

Следует также отметить, что художественной обработке металла, изготовлением изделий из стали занимались не только кубачинцы, но и жители соседних сел – Харбука, Амузги, которые освоили сложную технику изготовления стали, ни в чем не уступающей дамасской. Эти аулы, территориально близкие друг другу, нередко работали сообща: изготовленное харбукцами и амузгинцами изделие затем художественно оформлялось, шлифовалось и полировалось в селении Кубачи. Многие близлежащие к Кубачи села владели собственным ремеслом, например, Акуша, Леваши, Цудахар, Хаджалмахи славились изготовлением домотканного сукна, в аулах Сутбук, Улуая изготавливались камины, надмогильные плиты, а гончарное производство было присуще жителям села Балхар, куда поставлялась сулевкентская глина особого сорта.

Все эти «тонкости» рода занятий, характерные для тех или иных представителей этнических групп, входящих в состав даргинцев, нашли яркое отражение в песне, которая называется «С острым кинжалом – харбукинец». Приведем ее в сокращенном варианте: «С острым кинжалом – харбукинец, / С золотыми руками – кубачинец, / С жирным бульоном – хуршинец, / Землю продающий – балхарец, / Дрова продающий – сирхинец, / Чугур изготавливающий – кишинец, / Много мяса [имеющий] – уркарахец, / Высокую папаху [имеющий] – меусишинец, / Мастер по изготовлению одежды – шадлинец… / Мастер слова – сирагинец, / Трудиться готовый – мугринец… / Исполнитель песен и плясок – мургукинец… / Прекрасный садовник – кайтагец, / С чернилами [в руках] – урахинец, / В бухарской папахе – цудахарец» (перевод –) [6, с. 19]. – «Ханжал бугал – хъярбукIан, / Мургьи някъбар – гIярбукIан, / ГIява нурхбала – хуршлан, / ГIянжи дирцуси – булхъран, / Урцул дирцул – сургьиган, / Чугурти дирул – кIишан, / Диъби дахъал – уркухъан, / КъапIа ахъил – меусан, / Палтарла уста – шадлан…, / Гъайла уста – сирагъан, / ХIянчилис залим – мугран, / Делхъ-далайчи – мургукан…, / Анхъла талхъан – хайдакьлан, / Шинкья-кьаламлан – хIурхъан, / Бухари кьапIнар – цIудхъран» [9, с. 38].

В песне в основном перечисляется род деятельности, которым славится конкретное даргинское село. Примечательно то, что кубачинцы в ней называются как имеющие «золотые руки», и этот метафорический оборот с эпитетом «золотой» как нельзя ёмко характеризует принадлежность кубачинцев к ювелирному мастерству.

Таким образом, проведенный нами анализ трудовой поэзии кубачинцев подтверждает отражение в ней специфики труда мастерового люда, что нашло проявление в использовании в песнях характерных примет, деталей элементов, связанных с родом их деятельности – ювелирным искусством. Для многих песен свойственно воспевание труда, его идеализация, что выражено и всей поэтической системой изобразительно-выразительных средств, использованных в них – эпитетов, сравнений, метафор, способствующих раскрытию в трудовой поэзии жителей селения Кубачи этноспецифических особенностей.

Библиографический список

1. Гусейнов А. *Кубачи и кубачинцы*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2000.
2. Гусев В.Е. *Эстетика фольклора*. Ленинград: Наука, Ленингр. отделение, 1967.
3. Новикова А.М. Трудовые песни. *Русское народное поэтическое творчество*. Москва: Высшая школа, 1978.
4. Ананичева М.М., Самоделова Е.А. Традиционные необрядовые песни Московской земли. *Традиционные необрядовые песни*. Москва: Наследие, 1998: 7 – 50.
5. *Грузинское народно-поэтическое творчество*. Тбилиси: Мерани, 1972.
6. Абакарова Ф.О. *Кубачинский фольклор: этнолокальные особенности*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1996.
7. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
8. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991.
9. Магомедов З.А., Алиева Ф.А. *Даргинские народные песни*. Дагкнигоиздат, Махачкала: Дагкнигоиздат, 1970.

References

1. Gusejnov A. *Kubachi i kubachincy*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2000.
2. Gusev V.E. *`Estetika fol'klora*. Leningrad: Nauka, Leningr. otdelenie, 1967.
3. Novikova A.M. Trudovye pesni. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
4. Ananicheva M.M., Samodelova E.A. Tradicionnye neobryadovye pesni Moskovskoj zemli. *Tradicionnye neobryadovye pesni*. Moskva: Nasledie, 1998: 7 – 50.
5. *Gruzinskoe narodno-po`eticheskoe tvorchestvo*. Tbilisi: Merani, 1972.
6. Abakarova F.O. *Kubachinskij fol'klor: `etnolokal'nye osobennosti*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1996.
7. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
8. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991.
9. Magomedov Z.A., Alieva F.A. *Darginskie narodnye pesni*. Dagknigoizdat, Mahachkala: Dagknigoizdat, 1970.

Статья поступила в редакцию 09.10.20

УДК 811.512 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-488-490

Tambieva L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karavaevsk, Russia), E-mail: tambieva_leyla@mail.ru*
Akhmatova F.Kh., *teaching assistant, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karavaevsk, Russia), E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

NEW MEANINGS OF POLYSEMANTIC WORDS IN THE KARACHAI-BALKAR LANGUAGE. The article examines the current problem in the Turkic linguistics, as the emergence of new meanings of polysemantic words. Naturally, this contributes to the emergence of such questions as: is the new meaning of the word included in the semantic structure of the word; is there a need to include this value in normative dictionaries; can the emergence of a new meaning of the word be considered as a result of some kind of social change; what contributed to the emergence of the new meaning? One cannot deny that the word often reflects the reality that exists at the moment. The word corresponds to the object, and the object receives a verbal name. This is the result of that common, in other words, its material shell associated with signs of the object. The observations of the languages show that at the moment new meanings of words are emerging at a rapid pace, but it is very difficult to identify their place in the language system, since it is necessary to determine the nature of the meaning that has arisen, how much it is used and whether it has a permanent form.

Key words: **polysemy, new meaning of word, dictionary article, semantic structure of word, dictionary.**

Л.А. Тамбиева, *канд. пед. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: tambieva_leyla@mail.ru*
Ф.Х. Ахматова, *асс., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

НОВЫЕ ЗНАЧЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается такая актуальная на сегодняшний день проблема в тюркском языкознании, как возникновение новых значений у многозначных слов. Естественно это приводит к возникновению ряда вопросов: входит ли новое значение слова в его смысловую структуру? есть ли необходимость включения этого значения в нормативные словари? можно ли считать возникновение нового значения слова результатом каких-то социальных изменений; способствующих возникновению этого значения. Мы не можем отрицать, что слово зачастую отражает действительность, существующую в данный момент. Слово соотносится с предметом, и предмет получает словесное наименование. Это является результатом этого общего, другими словами, его материальной оболочки, связанной с какими-либо признаками предмета. Наблюдения над языками показывает, что в настоящий момент быстрыми темпами появляются новые значения слов, однако очень сложно выявить их место в языковой системе, так как необходимо определить характер возникшего значения, выяснить, насколько оно употребительно и имеет ли постоянную форму.

Ключевые слова: **полисемия, новое значение слова, словарная статья, смысловая структура слова, словарь.**

С лингвистической точки зрения огромный интерес представляют явления, записанные в языке в форме слов и выражений и фразеологии. Основой для классификаций ценностей в лингвистическом плане может быть семантика словаря.

Актуальность данной работы обусловлена ее связью с одной из важнейших задач современной лингвистики – исследованием актуализации языковых единиц в речи, а также тенденций, обусловливающих появление новых значений у многозначных слов.

Слово охватывает не только вещественно-логическую и идейно-познавательную сторону высказывания, но и его эмоциональную сторону. Таким образом, мы можем сказать, что слово обладает невероятной способностью воздействовать не только на ум, но и на чувства человека. Исходя из этого, мы можем предположить, что эта способность слова заключена не в его логическом или предметном значении, но в стилистическом оттенке, в сочетании с другими словами, в форме расположения, даже в характере слова.

Таким образом, можно противопоставлять индивидуальные ценности (личные, авторские) ценностям групп из малого количества людей, входящих в микрогруппы (например, в семье, между близкими друзьями), ценностям групп из большого количества людей, образующих макрогруппы (социальная, ролевая, статусная и другие), ценностям определенного этноса и так называемым универсальным, общечеловеческим.

Рассмотрение и изучение двуязычных словарей тюркских языков приводит к заключению о том, что лексические значения многозначных слов все еще малоизучены. А что касается недавно появившихся значений, мы можем с уверенностью сказать, что они, в принципе, практически не изучены и требуют более тщательного исследования. Прежде всего, это ощущается при детальном изучении состава таких слов. Также нередки случаи, когда разные словари представляют различные варианты словарных статей. По этой причине часто очень тяжело бывает определить границы между полисемией слов и омонимией.

Необходимо помнить, что неправильно смешивать индивидуальное употребление слова с его стандартным употреблением в языке, так как индивидуальное значение не приобретает широкого применения в языковой структуре. Чаще всего оттеночное значение слова используется в форме метафоры. В других случаях индивидуальное употребление слова является узуальным, употребляемым в узких кругах и малоупотребительным. Конечно все эти трудности, связанные со значением слова, являются источниками возникновения множества нерешенных вопросов и вызывают большой интерес у лексикографов.

Несмотря на все вопросы и проблемы, главной проблемой остается вопрос сегментации значений слова, а также их объединения в одно.

Многозначность слова существует и, следовательно, требует более тщательного рассмотрения. В качестве примера возьмем карачаево-балкарское многозначное слово **баш,** которое согласно словарной статье имеет четырнадцать значений, среди которых одно значение можно считать основным, или главным, а другие значения уже будут относиться к второстепенным. Исходя из этого, мы можем использовать такие понятия, как первичное и вторичное значения. Естественно, первичное значение будет соответствовать основному значению. Соответственно, вторичное значение будет соответствовать каким-то частным значениям.

Мы взяли многозначное слово **баш** в качестве примера, поэтому будет целесообразно рассмотреть его значения более подробно.

В словарной статье к первичному значению относится его основное значение *голова, головной.* В данном случае первичная номинация представлена в значении как часть тела. Далее даются вторичные его значения: 2. Разум, мышление. 3. Умение, талант. 4. Поверхность чего-либо; 5. Крыша какого-либо строения. 6. Вершина, гребень. 7. Крышка, покрытие. 7. Горловина, горлышко какого-либо предмета. 8. Начальник, человек. 9. Заглавие, глава. 10. Начало. 11. Верховье; 12. Колос, ботва, кочан [1, с. 123].

В соответствии со словарной статьей, которое приводится в Карачаево-балкарском русском словаре, представляется возможным сделать следующие выводы: словосочетания, образованные при помощи слова **баш,** отталкиваются от его первичного, основного значения. Приведем примеры устойчивых словосочетаний с собирательно-обобщающим значением; *башымы къандырма* (не надоедай мне); **башын** *тутхан* (умный человек); *терек башланы джел айландырады* **(**верхушки деревьев качаются от ветра); **башынга игиликъ этген** (устроить свою жизнь) [1, с. 124].

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что в словосочетаниях к рассматриваемому слову **баш** добавляются аффиксы. Представляется важным подчеркнуть, что аффикс **-ын** в первую очередь показывает категорию принадлежности.

Группа производных слов, имеющих аналогичный аффикс, принадлежат к одной группе, так как сохраняется единство значений.

Приведем еще один пример многозначного слова, производного от лексемы **акка, – аккаланыргъа, аккаланыу, аккалыкъ.** Первое значение данных производных – *вести себя, как старик или ворчать*, второе значение – *умничать* (в негативном или ироничном смысле) [1, с. 45]. В данном примере основным значением, естественно, будет то, которое не определяется контекстом. А значения, которые образуются согласно контексту, будут зависеть от определенных семантических элементов и соотноситься с вторичными значениями.

Рассмотрим еще один пример со словом **боюн,** первичное значение – *шея как часть тела*, также может иметь значения *горло*. Как часть речи может являться существительным и прилагательным. В современном карачаево-балкарском языке в сочетании с разными словами может приобретать различные оттенки значений: **бойнундан бууаргъа** – первичное значение *крепко обнять*; вторичное значение в современное контексте *взять кого-либо за горло* (грубое,

сленг); **бойнунга келтюрюб айланыргъа** – прямое значение *носить на плечах*, переносное – *взять ответственность на себя*; **бойнун тартсанг къан чыкъмаз** – *заслуживать самого сурового наказания*; **бойнунга алыргъа** – *поручиться* (иш саулай мени бойнумдады – ответственность за работу полностью на мне); **бойнумады** – *уверяю вас* (бойнумады келмесе – уверяю тебя, он точно придет); **аны бойну базыкъды** – *он богато живет*; **бойнубуз къылдан инъичке** – *мы подвластны своей воле*; **бойну созулуб келе эди** – букв.: *он шел, вытянув шею* (об уставшем человеке); **бойнунъу узатыб барыргъа** – *идти к кому-либо с поклоном, бить челом*; **джашауну бойнун бурургъа** – *пожить в свое удовольствие*. Производные от слова бойун: **боюнлукъ** – *шарф*; **боюнчакъ** – *галстук, бусы,* но в значении галстук редко употребляется [1, с. 164].

Приведем пример из художественного произведения:

Ай Темирджан, мен бойнума алгъан аманатымы толтуралмадым. Кечеги сез кери кетер деб, юйге кирейкда, хапарны толусу бла анда айтырма. Мен да джюрегими тегер адам тамбай, насыбсыз болуб тура эдим [2, с. 209].

Ох, Темирджан, я не смог выполнить всю работу, которую на себя возложил. В надежде, что ночной разговор останется между нами, давай войдем в дом, и я расскажу всю историю. Я был в печали, не зная, кому рассказать эту историю.

В карачаево-балкарском языке можно выделить два основных способа, или варианта расширения лексического запаса. Первый способ – возникновение новых значений у существующих слов. И это приводит к изменению их значений. Второй способ – словообразование, которое имеет широкое распространение в карачаево-балкарском языке. Также необходимо отметить, что с появлением или изменением значений слов происходит потеря их первоначальных значений.

Возьмем в качестве примера слово **масхара,** которое имеет несколько значений: 1. Непорядочная, распутная. 2. Насмешка, издевка. 3. Егоза, непоседа [1, с. 463]. Мы можем утверждать, что третье значение будет производным или вторичным. Данная словарная статья показывает лишь хронологический порядок значений слова, но ни в коем случае не решает вопрос синхронизации.

Третье значение слова **масхара** представляет эмоционально окрашенную форму значения, которое приемлемо для разговорной речи.

Давая характеристику слову **масхара,** мы можем предположить, что лексико-семантическое развитие не определяется контекстом, оно зависит от семантических элементов главного значения.

Приведем еще один пример:

Как отмечает С.Д. Кацнельсон, деривационная структура многозначного слова характеризуется **иерархией,** главную роль в которой играет всегда одно – основное, или главное значение; все остальные значения либо прямо, либо косвенно подчинены ему [2, с. 59].

По мнению Ю.С. Степанова, на первое место словарной статьи выносится главное значение, которое нужно уметь отделять от неглавных. Главное значение приравнивается к свободному значению [4, с. 21].

Таким образом, мы можем утверждать, что главное, или первичное значение сохраняет свое значение в независимости от контекста. Считаем необходимым отметить, что лексико-сематические значения слов в карачаево-балкарском языке находятся практически в постоянном изменении. Это происходит в результате уменьшения или увеличения объема их значений. Происходит потеря каких-либо предыдущих значений слова, а также появление новых возможных значений. Эти изменения приводят к тому, что появляющиеся новые значения порой занимают место главных значений [5, с. 78]. Данные изменения довольно сложно проследить и зафиксировать в словарных статьях. Также большая трудность для прослеживания изменений значений слова вызвана недостатком текстовых материалов. На сегодняшний день очень мало работ печатается на самом языке. И эти факторы способствуют более тщательному изучению данного вопроса.

Также нередки случаи, когда в своих исследованиях лексикографы из-за отсутствия достаточного материал, прописывают все значения слов в одной словарной статье, давая им статус самостоятельных значений, а порой статус фразеологизма. Это является результатом того, что переносное значение рассматривается не отдельно у конкретного слова, а у всего выражения. На наш взгляд, это является не совсем правильным подходом, так как приводит к неправильному восприятию значений слов.

Например: **кийиз** – *войлок, кошма, войлочный*; **кийиз берк** – *шапка-невидимка*; **джыйгьыч кийиз** – *декоративный войлок*; **терлик кийиз** – *потник*; **кийиз къамчи** – *волшебная палочка*; **юй башында ала кийиз** – *звездное небо* (дословный перевод: над крышей дома яркое волокно) [1, с. 349].

Также необходимо отметить, что во многих словарях не учитываются омонимы по звучанию и правописанию, а прописываются одной словарной статьей. При этом какая-либо связь в плане этимологии или семантики отсутствует.

Слово **ай** имеет два индивидуальных значения: 1) **ай** – '*луна*' и 2) **ай** – '*месяц*' [1, 35], между которыми не существует какой-либо семантической связи. Данные лексемы в «Толковом словаре карачаево-балкарского языка» на сегодняшний день даются как самостоятельные единицы.

Также дело обстоит со словом **аякъ,** имеющим два различных значения, которые семантически не связаны между собой. Первое значение – это *нога, лапа* как часть тела, а второе значение – это *чаша, миска* как предмет посуды [1, с. 109].

Приведем примеры: 1. Аякъыны тюбюнде чеб сынмайды (Он ног под собой не чувствует от радости); 2. Къытай аякъ бла шорба берди (Она подала суп в большой пиале).

В современном карачаево-балкарском языке слова, обозначающие части тела, образуют множество словосочетаний с различными значениями и стилистическими оттенками. Многозначные слова не всегда совпадают в своих лексико-семантических вариантах, а иногда совпадают только в одном из них. Приобретение же новых значений многозначными словами в лексико-грамматической модели языка объясняется стремлением придать большую выразительность высказыванию при одновременной его лаконичности.

Также обстоит дело с многозначным словом кюн [1, с. 442], у которого имеются два основных значения, которые не связаны между собой семантически. Одно значение – это *день*, второе – *солнце*. Но во втором примере мы можем проследить этимологическую связь: с восходом солнца начинается новый день, следовательно, и день. Таким образом, мы всего лишь можем предполагать их этимологическую связь.

Мы не отрицаем, что на сегодняшний день лексикографам предстоит проделать огромную работу, связанную со значениями слов. В словарях тюркских языков прослеживается чрезмерное дробление их значений, в то же время отсутствует разграничение оттенков слов.

Приведем еще один пример: **кюу** – *песня-плач* [1, с. 457], данное значение, на наш взгляд, является производным от глагола кюерге, что означает сгорать. Данный глагол в прямом значении обозначает действие, означающее сгорание каких-либо предметов или вещей. В переносном же значении обозначает тяжелые переживания. И от этого глагола мы получили производное слово, уже совершенно с новым значением, которое семантически не связано.

Кьобаныбыз мыдах кюуле этеди, тюзлюк излеген тутулуб кетеди. – Кубань наша пела печальные песни, а кто искал правду, был угожден в тюрьму (фольклор).

То же само можем проследить в примере с существительным **аякъ,** у которого первичное значение *нога или лапа* как часть тела. Производное от него – **аякъсыргъа,** что обозначает подвергнуться сглазу: **бу сабий аякъсынгъан этгенди** (этот ребенок подвергся сглазу) [1, с. 38].

С одной стороны, лексемы приобретают новые значения, при этом происходит потеря старых. Слова, функционирующие в разговорной речи, специальные, диалектные впоследствии частого их применения приобретают статус общеупотребительных. Ненормативные коннотации в семантической структуре слова получают статус нормы [6, с. 48]. Нормативные значения слова выходят из употребления и становятся ненормативными. Эти изменения смыслового содержания слова нелегко выявить и представить для составителей словарей. Согласно их требованиям необходимо проводить тщательный анализ условий появления новых значений, устаревания функционирующих значений. Из-за отсутствия текстового материала, показывающего условия употребления того или иного значения слова, многие мотивированные значения многозначных слов остаются не выявленными.

В данной работе мы придерживаемся той точки зрения, что производительность языкового знака является относительной. Подтверждением тому служат новые лексические значения, которые чаще и чаще появляются в речи. Впоследствии под влиянием различных языковых факторов и экстралингвистических факторов первоначальная мотивированность слова может постепенно стираться, а в некоторых случаях, напротив, изначально немотивированные слова могут приобретать мотивацию в ходе их развития.

Библиографический список

1. Карачаево-Балкарский русский словарь. Москва: Русский язык, 1989.
2. Коркмазов К. *Горда бычакъ*. Ставрополь: Карачай-Черкес белюмю, 1974.
3. Арутюнова Н.Д. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Дискурс. Советская энциклопедия, 1990.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1999.
5. Ахманова О.С. *О принципах и методах лингвистического исследования*. Москва: МГУ, 1992.
6. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Просвещение, 1995.
7. *Къарачай – малкъар орус сезлюк*. Москва: Русский язык, 1989.

References

1. Karachaevo-Balkarskij russkij slovar'. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
2. Korkmazov K. *Gorda bychak*`. Stavropol': Karachaj-Cherkes belyumyu, 1974.

3. Arutyunova N.D. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Diskurs. Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
4. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1999.
5. Ahmanova O.S. *O principah i metodah lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: MGU, 1992.
6. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Prosveschenie, 1995.
7. *K`arachaj – malk`ar orus sezlyuk*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.

Статья поступила в редакцию 16.11.20

УДК 81'44

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-490-492

Ahunzyanova R.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (Naberezhnye Chelny, Russia), E-mail: raisa983@gmail.com*

EPISTEMIC MODAL MARKERS IN ENGLISH-LANGUAGE DETECTIVE PROSE AS A GENRE CONSTITUTING ELEMENT. The article deals with a subtype of subjective modality – epistemic modality which qualifies the speaker's attitude towards the verity of the utterance. The work objective is to examine, if the use of epistemic modal operators is characteristic for detective prose. Manifesting the semantics of supposition, these modal markers seem to be optimal linguistic means to be used in the context of criminal investigation. The obtained data confirm the hypothesis and enable to single out contextual, semantic and syntactical peculiarities of the use of epistemic modal operators in this genre. The peculiarities are revealed on the example of one of the most frequent markers of epistemic modality in detective prose – the modal verb *must*. The key features that explain the typical use of the verb in detective genre are reference to the situation of inferential knowledge, conclusions based on the interpretation of indirect data, including the result of sensory perception, background and third party information, as well as the life experience of the speaker; explicit presentation of the basis for inference; characteristic communicative situations of reconstructing a picture of the past, establishing cause-consequence relations, defining the location of the object, emotional or physical state, assessing quantity parameters of the situation; the possibility of alternative versions.

Key words: **modality, epistemic modality, modal verbs, English language, inference.**

Р.Р. Ахунзянова, *канд. фил. наук, доц., Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, E-mail: raisa983@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ МОДАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДЕТЕКТИВНОЙ ПРОЗЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЖАНРОВОЙ СПЕЦИФИКИ

В статье рассматривается подвид субъективной модальности – эпистемическая модальность, квалифицирующая отношение субъекта речи к содержанию высказывания с позиции его достоверности. Целью работы является проследить, насколько характерно употребление эпистемических модальных операторов в детективной прозе. Реализуя семантику предположения, данные модальные маркеры представляются оптимальными языковыми средствами для использования в контексте криминального расследования. Полученные результаты полностью подтверждают данную гипотезу и позволяют вывести контекстно-семантические и синтаксические особенности использования эпистемических модальных операторов в данном жанре. Указанные особенности приводятся на примере одного из самых частотных в детективной прозе маркеров эпистемической модальности – модального глагола must. Ключевые характеристики, объясняющие типичность глагола в детективном жанре, – это использование глагола в ситуации выводного знания, в инференциях, основанных на сенсорных данных с вовлечением фоновых знаний и знаний, полученных от третьих лиц и собственного прошлого опыта; эксплицитное представление обоснований умозаключения; использование в характерных контекстах реконструкции картины прошлых событий, установление причинно-следственных связей, оценки местонахождения объекта, физически-эмоционального состояния, количественных параметров; возможность альтернативных сценариев.

Ключевые слова: **модальность, эпистемическая модальность, модальные глаголы, английский язык, выводное знание.**

Антропоцентрическая направленность современного языкознания диктует обращение к личности говорящего, так или иначе представленной в языковых формах и оперирующей ими в зависимости от ситуации коммуникации. Одним из аспектов, представляющих очевидный интерес в данной связи, является ментальная активность говорящего, когнитивная составляющая его личности, отраженная в соответствующих языковых единицах и способах их употребления. Познание, совокупность ключевых процессов, характерных для человека, является отражением объективной действительности и неизменно вместе с тем отражает личность говорящего. Явления, предметы, связи действительности запечатлеваются по-разному в каждом индивидуальном сознании, преломляясь сквозь призму направленности личности, ее мотивов, убеждений, системы ценностей, установок, сложившейся системы знаний и представлений. Данная субъективность получает воплощение в виде той или иной языковой формы. Эпистемическая модальность, рассматриваемая в данной статье, является одним из главных способов реализации в высказывании когнитивного состояния говорящего, отражения мыслительных операций, лежащих в основе формулирования высказывания.

Эпистемическая модальная рамка высказывания квалифицирует пропозициональное содержание с точки зрения оценки говорящим степени соответствия этого содержания действительности. При этом ряд исследователей в качестве ключевого понятия оперируют здесь понятием достоверности [1, с. 22; 2, с. 117 – 173; 3, с. 345].

П. Пинкстен в компоненты семантической структуры эпистемической модальности включает оценочные мнения, предположения и мнения-предположения, выражающие уверенность или неуверенность субъекта речи в достоверности высказывания [2, с. 117 – 173].

В.М. Швец изучает эпистемическую модальность с точки зрения основных эпистемических установок, отражающих определенные когнитивные состояния субъекта речи. Различия в степени полноты и характере сведений субъекта речи находят отражение в трех эпистемических установках: достоверность – недостоверность – проблемная достоверность. Эпистемическую установку достоверности можно сформулировать как «Я знаю (уверен), что Р» (где Р – пропозиция высказывания). Эпистемическая установка недостоверности отражает состояние говорящего «Я знаю (уверен), что не Р». Эпистемическая установка проблемной достоверности заключается в позиции «Я не знаю (не уверен), Р или не Р». Данная установка в зависимости от степени достоверности имеет свои подвиды, которые выделяются на основании критерия о вероятностной предпочтительности достоверности высказывания. Это эпистемические установки *предположительной достоверности*, *предположительной недостоверности* и *эпистемической возможности*. Предположительная достоверность (предположение) отражает когнитивное состояние «Я не знаю (не уверен), Р или не Р, но предполагаю, что Р». Предположительная недостоверность (сомнение) реализует модус «Я не знаю (не уверен), Р или не Р, но предполагаю, что не Р». Эпистемическая возможность может трактоваться как «Я не знаю (не уверен), Р или не Р, и полагаю возможным как Р, так и не Р» [3, с. 344].

Ряд исследователей связывают понятие эпистемической модальности с понятием вероятности [4, с. 349; 5, с. 179 – 180; 6, с. 115 – 116]. Это оценочная градация степени возможности соответствия содержания высказывания реальности. Так, Дж. Байби, Р. Перкинс и У. Паглиука, выстраивая градацию вероятности, различают три уровня вероятности по мере ее возрастания, которые фиксируются в терминах *possibility*, *probability* и *inferred certainty*. Последний употребляется, когда у говорящего есть надежные основания для истинности выводного знания [5, с. 179 – 180].

Еще один способ трактовки эпистемической модальности – определение ее через понятия возможности и необходимости [7, с. 43; 6, с. 228; 8, с. 126 – 167]. При таком подходе эпистемическая модальная рамка представляется как оценка пропозитивного содержания высказывания как вероятного в случае эпистемической возможности или обязательного в ситуации эпистемической необходимости. Подобная оценка зависит от степени полноты знания субъекта речи о наличествующей ситуации. Сопутствующими значениями в связи с этим нередко становятся значения уверенности и неуверенности, сомнения субъекта речи относительно истинности сообщаемого.

Обобщая приведенные подходы к видению эпистемической модальности, можем заключить, что эпистемическая модальность связана с такими ключевыми понятиями, как 1) достоверность; 2) вероятность; 3) возможность; 4) (не)уверенность. Согласно нашему видению, достоверность и вероятность коррелируют между собой, так как в речевом акте предположения, выражая ту или иную степень достоверности своего высказывания, субъект речи мысленно определяет, какова вероятность того, что сообщаемое им пропозитивное содержание истинно, а значит, находит соответствие в объективной действительности. Понятия вероятности и возможности также соотносятся как между собой, так и с понятием достоверности. Вероятность есть количественная мера возможности. Принимая на себя эпистемическое обязательство, субъект речи мысленно оценивает, насколько достоверно его высказывание, то есть насколько возможен тот факт, что формулируемая им пропозиция истинна. Семы «уверенность/неуверенность» представляются нам вторичными, результирующими. Степень уверенности говорящего зависит от степени достоверности сообщения. Чем выше вероятность того, что пропозиция истинна, тем больше уверенность говорящего.

Вполне естественно предположить, что подобная семантика будет рекуррентна в детективной прозе или художественных произведениях с элементами детективного жанра, поскольку предположения с разной степенью достоверности сопровождают процесс расследования преступления, в ходе которого выдвигаются и опровергаются многочисленные гипотезы, догадки, оценивается возможность, степень вероятности различных сценариев, фиксируются уверенные и неуверенные показания свидетелей. В связи с этим нашей задачей явилось проследить, каким образом эпистемические модальные значения манифестируются в произведениях указанной жанровой специфики, каковы сопутствующие особенности реализации данной семантики. Материалом исследования явились контекстные реализации эпистемических модальных значений, полученные методом сплошной выборки из современной англоязычной прозы.

Исследование выявило следующий реестр эпистемических модальных операторов: модальные глаголы, полумодальные глаголы, модальные слова, модальные частицы, модальные выражения с ментальными предикатами (вводные конструкции). При этом в качестве ядерных и наиболее характерных показателей эпистемической модальной семантики нами регистрируются лексико-грамматические и лексические языковые средства – модальные глаголы и модальные слова.

Говоря о модальных глаголах, отметим, что по данным наблюдениям основными средствами выражения указанной семантики являются модальные глаголы *must, will /would, ought to, can /could, should, may /might,* а также полумодальные глаголы типа *seem, appear*. Объём данной работы не позволяет рассмотреть все перечисленные выше средства. Покажем сущность нашего исследования и соответствующее характерное использование эпистемических модальных операторов на примере модального глагола *must.* Охарактеризуем контекстно-семантические и синтаксические особенности репрезентации эпистемической модальности данным оператором в детективной прозе.

Согласно анализу языкового материала, глагол *must* является самым частотным маркером значения эпистемической необходимости. В произведениях исследуемой жанровой специфики данный глагол выражает самую высокую долю вероятности того, что содержание высказывания соответствует реальности. Глагол *must* реализует эпистемическую модальную семантику в инферентивных высказываниях. Он типичен в ситуации выводного знания, которое генерируется путем интерпретации данных наблюдения и/или информации, полученной от других лиц, предварительных сведениях о ситуации и фоновых знаниях.

В случае, когда инференция выводится из анализа перцептивных данных, высокая степень вероятности умозаключения и, соответственно, высокая степень уверенности говорящего обеспечивается либо непосредственным сенсорным контактом с оцениваемым объектом, либо личным восприятием косвенных данных. Так, в следующем высказывании мысленная реконструкция событий базируется на данных визуальной перцепции (включенный свет): *She must have turned on the overhead light in her room, because Susan found it on when she went racing down the hall to check on her daughter after the police came the next morning (N. Pickard "The Whole Truth").*

Инференции с глаголом *must* могут основываться и на свидетельствах других лиц. Так, в примере, приведенном ниже, уверенный вывод следователя основан на показаниях очевидца: *But if that old lady was correct in stating that she saw Canon Pennyfather leaving his room at 3 a.m. on Friday morning, then he must have come back to that room sometime (A. Christie,* "*At Bertram's Hotel").*

В качестве основания вероятностной оценки при употреблении модального глагола *must* часто выступает предварительно полученная информация относительно анализируемой ситуации. Так, сопоставление приобретённых ранее знаний о найденных письмах и полученной только что информации из газетной статьи позволяет установить приблизительную дату смерти героини: *Theresa looked at the article's date. April 1992. The article didn't mention that Catherine had died, and because one of the letters she had was found three years ago in Norfolk, it meant that Catherine must have died sometime in 1993 ((N. Sparks "Message in a Bottle").*

В отдельных случаях глагол используется в рассуждениях общелогического характера, как в следующем примере: *"It's like a giant network,» Comstock said. "I agree that there must be an operational headquarters somewhere. A place where each operation is planned and detailed and dovetailed completely. Somewhere, someone plots it all, and produces a working blueprint of Operation Mailbag or Operation Payroll. Those are the people we're out to get" (A. Christie,* "*At Bertram's Hotel"). – Вполне логично, что у криминальной организации такого масштаба должен быть некий центральный штаб, где планируются все операции.*

Еще один возможный тип вывод-умозаключение, основанный на аналогии: Her eyes searched him gravely. Luscombe felt thoroughly ill at ease. He was making a mess of this. The girl must wonder-clearly was wondering. Any girl would. (A. Christie, "*At Bertram's Hotel").*

Отметим, что нередко наблюдается комбинация обозначенных посылок для логического вывода.

Существенной отличительной характеристикой эпистемического употребления глагола *must* в рамках жанра детективной направленности является открытое представление обоснований вывода в лингвистическом и/или коммуникативном контексте высказывания для всех обозначенных типов вывода. Так, в следующем примере визуальные данные наблюдения со стороны, послужившие основанием для инференции об эмоциональном состоянии человека, представлены в придаточном предложении причины. *The boy must have said something funny because she looked up suddenly, laughing, showing a mouth full of braces (G. Blunt, "Forty Words for Sorrow").* В примере, приведенном далее, в ситуации медицинской экспертизы – определение возраста на основании внешних данных – данные перцепции представлены обособленным дополнением с предлогом *from. The doctor declared that, from the white ring round the pupil of his eye, the man must be over a hundred (B. Chatwin "In Patagonia").*

Перейдем к рассмотрению типичных коммуникативных ситуаций употребления модального глагола must как маркера эпистемической семантики в детективной прозе. Согласно материалам исследования, наиболее характерными коммуникативными контекстами употребления языковой единицы в значении уверенного предположения на основании логического вывода являются такие коммуникативные контексты, как 1) реконструкция прошлых событий, 2) установление причины наблюдаемого следствия, 3) определение местонахождения объекта, 4) оценка психо-эмоционального или физического состояния лица, 5) оценка количественных параметров.

Приведем пример реконструкции прошлых событий. Героиня детективного романа пытается воссоздать в памяти ход событий, при которых, внезапно отвлекшись на аварию за окном, машинально опустила в карман браслет, который примеряла: *"I've come to apologize. A dreadful thing happened." She opened her bag and took out a small box. From it she extracted the sapphire and diamond bracelet. "You will remember when I came in with my watch to be repaired that I was looking at things fora Christmas present and there was an accident outside in the street. Somebody was run over I think, or nearly run over. I suppose I must have had the bracelet in my hand and put it into the pocket of my suit without*

thinking, although I only found it this morning. So I rushed along at once to bring it back" (A. Christie, "*At Bertram's Hotel").*

В контексте восстановления картины прошлых событий основаниями для логического вывода часто служат перцептивные данные, фоновые знания, осведомленность относительно сопутствующих обстоятельств. Согласно корпусу примеров, наиболее часто подобное предположение имеет место в детективной прозе в ситуации расследования обстоятельств преступления или несчастного случая. Так, тип раны на голове пострадавшего, а также предварительно полученные знания о том, что рыбак упал с судна в воду, позволяют заключить, что, падая, жертва ударилась головой о планширь судна: *"He banged his head," whispered Abel Martinson, pointing to a wound Art hadn't noticed in Carl Heine's blond hair. "Must have banged it against the gunnel going over (D. Guterson "Snow Falling on Cedars").*

Вывод может базироваться на предварительно полученной информации. Так, знание о том, что предыдущая ночь была туманной, позволяет вывести инференцию о том, что рыбак рыбачил близко к берегу: *"It was foggy last night," said Ishmael Chambers. "You must have been fishing in close" (D. Guterson "Snow Falling on Cedars").* В следующем примере вывод о том, каким образом человеку удалось сбежать, основан на предварительном знании конструкции здания, в частности о том, что из ванной комнаты есть выход на служебную лестницу: *Blake swore under his breath as he pushed aside a gauzy piece of curtain and scanned the side garden. Caroline must have left via the servants' stairs; that was the only exit she'd have had access to from the washing room (J. Quinn "To Catch an Heiress").*

Типичной ситуаций использования глагола must в эпистемическом значении в прозе детективной направленности является контекст установления причины наблюдаемого следствия. Посылками для вывода в таком случае служат сенсорные данные, знания обстоятельств ситуации, прошлый опыт говорящего. Так, анализируя тот факт, что при исчезновении героини из дома пропали все ценные вещи, автор высказывания делает напрашивающийся вывод о том, что она сильно нуждалась в деньгах: *'She must have needed money badly', he said. 'Everything has gone' […]. 'Even my camera equipment' (J.H. Chase "Cade").* В нижеследующем примере при виде дыма и восприятии характерного его запаха делается достаточно уверенный вывод о том, что кто-то, вероятно, сжигает листья: *The Levys drove past the factory, which, open or closed, looked equally moribund from the street. Weak smoke of the type produced by burning leaves rose from one of the antennae of smokestacks. Mr. Levy pondered the smoke. Some worker must have left*

one of the cutting tables sticking in a furnace on Friday evening. Someone might even be in there burning leaves (J.K. Toole "A Confederacy of Dunces").

Приведем пример определения местонахождения объекта. Логично умозаключение, что владелец припаркованного автомобиля должен находиться где-то поблизости: *Ladislaus Malinowski must be somewhere in the neighbourhood since his car was there (A. Christie, "At Bertram's Hotel"). Информация о том, что автор статьи является профессором колледжа Бостона, вызывает предположение о том, что с высокой долей вероятности он проживает в этом же районе: Another letter? She flipped to the front of the article and looked at the author's name. It had been written by Arthur Shendakin, Ph.D., a professor of history at Boston College, meaning … he must live in the area (N. Sparks "Message in a Bottle").*

В ситуации определения эмоционального и физического состояния человека ключевыми для инференции предстаются косвенные сенсорные данные, знания, основанные на прошлом опыте, и интеллектуальный механизм аналогии. *But Oliver must have had a rough evening, for he sighed, "God, what a disaster" (J. Quinn "To Catch an Heiress").*

Как показывает корпус примеров, при эпистемическом использовании глагола *must* в качестве объекта оценки нередко выступают количественные параметры. Это могут быть размеры, количество предметов, их стоимость, вес, временные параметры (время года, месяц, дата, время суток, временной интервал, возраст). В нижеследующем примере наблюдаем сцену допроса и попытку свидетеля вспомнить время суток, когда звонил подозреваемый:

"Anyway, she came back to England. Then what happened? Did she come to you or ring you up?"

"She rang up".

"What time of day".

"Oh, in the morning some time. Yes, it must have been about eleven or twelve o'clock, I think" (A. Christie, "At Bertram's Hotel").

В качестве одной из характеристик модального глагола *must* нередко упоминается безальтернативность репрезентируемого им вывода. Как показывает собранный нами материал, глагол *must* во многих случаях действительно вводит единственно возможную, наиболее очевидную и естественную в соответствующих условиях гипотезу. Однако нами зафиксированы неоднократные случаи употребления глагола *must* в ситуации, когда с равной долей вероятности возможны два, реже три варианта развития ситуации. Так, в следующем контексте автор высказывания предлагает две версии объяснения того факта, что ребенок раньше обычного времени вернулся домой из школы: *They were sitting there like that when Carl junior barged through the kitchen door. Home from school already. Three thirty-five and home already. Must've run or somethin. (D. Guterson "Snow Falling on Cedars").* В другом примере видим три альтернативы при реконструкции прошлого и оценке временного интервала, которые вводит глагол must: *As he waited he made little calculations on his desk pad. How many years since – ? She must be fifteen – seventeen – perhaps even more than that. Time went so fast (A. Christie, "At Bertram's Hotel").*

Наконец, отметим временную дистрибуцию глагола. Исследование показывает, что модальный глагол must в своем эпистемическом значении указывает на события настоящего или прошлого временного плана и не соотносится с будущим.

Итак, исследование в рамках всех приведенных показателей наглядно демонстрирует, что эпистемическая природа must идеально подходит для обслуживания детективного жанра. Ситуативно-семантические и синтаксические особенности употребления глагола позволяют использовать его в контексте криминального расследования – выдвижения гипотез, представления показаний свидетелей, реконструирования картины преступления или несчастного случая. Этому способствуют такие характеристики глагола, как использование глагола для выражения вероятностной оценки при логическом анализе сенсорных данных и (или) умозаключении, основанном на сведениях, предоставленных другими лицами, а также предварительной информации; эксплицитное отражение обоснований инференции в сопутствующем лингвистическом и/или коммуникативном контексте; типичные коммуникативные контексты воссоздания прошлых событий, установления причины наблюдаемого следствия, определения местонахождения объекта, оценки психического и физического состояния лица, оценки количественных параметров; возможность альтернативности вывода; временная референция, ограниченная событиями, одновременными с моментом речи либо предшествовавшими ему. При этом глагол реализует самую высокую степень вероятности истинности высказывания.

Аналогичный список исследуемых критериев наряду с критерием частотности был применен к остальным средствам реализации эпистемической модальной семантики, в результате чего был сделан обобщающий вывод о типичности данных модальных операторов для текста детективного жанра.

Библиографический список

1. Aijmer K. *Evidence and the Declarative Sentence*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1980.
2. Pinxten R. Epistemic Universals. A Contribution to Cognitive Anthropology. *Proceeding of a Colloquium of the Sapierwhort Hypothesis.* The Hague. Paris: Mouton, 1976: 17 – 175.
3. Ахапкина Я.Э., Бровко Е.Л., Воейкова М.Д. и др. *Семантические категории в детской речи*. Санкт-Петербург: «Нестор-История», 2007.
4. Halliday M.A.K. Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English. *Foundations of Language*. Springer, 1970; Vol. 6, № 3: 322 – 361.
5. Bybee Joan L. *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
6. Matthews P.H. The *Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1997.
7. Palmer F.R. *Modality and the English Modals*. London, New York: Longman, 1979.
8. Беляева Е.И. *Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках*. Воронеж: ВГУ, 1985.

References

1. Aijmer K. *Evidence and the Declarative Sentence*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1980.
2. Pinxten R. Epistemic Universals. A Contribution to Cognitive Anthropology. *Proceeding of a Colloquium of the Sapierwhort Hypothesis.* The Hague. Paris: Mouton, 1976: 17 – 175.
3. Ahapkina Ya.`E., Brovko E.L., Voejkova M.D. i dr. *Semanticheskie kategorii v detskoj rechi*. Sankt-Peterburg: «Nestor-Istoriya», 2007.
4. Halliday M.A.K. Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English. *Foundations of Language*. Springer, 1970; Vol. 6, № 3: 322 – 361.
5. Bybee Joan L. *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
6. Matthews P.H. The *Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1997.
7. Palmer F.R. *Modality and the English Modals*. London, New York: Longman, 1979.
8. Belyaeva E.I. *Funkcional'no-semanticheskie polya modal'nosti v anglijskom i russkom yazykah.* Voronezh: VGU, 1985.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 81'37: 398.22 (=512.157) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-492-494

***Bozhedonova A.E.**, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia); researcher, "Linguofolkloristics" Sector, postgraduate, Research Institute of Olonkho (Yakutsk, Russia), E-mail: bozhedonova2015@mail.ru*

SEMANTICS OF THE RED COLOR IN EPIC TEXTS (COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON THE MATERIAL OF THE YAKUT OLONKHO AND ALTAI, KHAKASS EPICS). The article discusses the semantics of the designation of the red color in the epic texts of related Turkic peoples – the Yakuts, Khakass and Altaians. The researcher pays attention to adjectives. A rich number of color designations of the Turkic languages are found in the epic texts, since it is here, where the way of life of the ancestors, the way of life of the people, the geographical environment, world perception and culture are preserved. The study of the semantics of lexical units has been and remains one of the most important and urgent problems of semasiology. The objective of the article is to analyze the entire volume of lexical meanings of red in the language of the Yakut Olonkho, and the subsequent identification of universal and idioethnic features in the color designation system of the Yakut, Khakass and Altai epics. The work reveals universal and idioethnic features in the system of color designations of the Yakut, Khakass and Altai epics.

Key words: **Olonkho, Khakass epos, Altai epos, red, color designations.**

***А. Е. Божедонова,** Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, науч. сотр. сектора «Лингвофольклористика», соискатель НИИ Олонхо, г. Якутск, E-mail: bozhedonova2015@mail.ru*

СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ *КРАСНЫЙ* В ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОГО ОЛОНХО И АЛТАЙСКИХ, ХАКАССКИХ ЭПОСОВ)

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта СВФУ «Героические эпосы тюрко-монгольских народов Евразии: проблемы и перспективы сравнительного изучения»

В статье рассмотрена семантика цветообозначения *красный* в эпических текстах родственных тюркских народов – якутов, хакасов и алтайцев. Речь идет о цветообозначении, выраженным именем прилагательным. Богатое количество цветообозначений тюркских языков имеется в их эпических текстах, так как именно здесь сохранились уклад жизни предков, быт народа, географическая среда, мировосприятие и культура. Исследование семантики лексических единиц было и остается одной из наиболее важных и актуальных проблем семасиологии. Цель статьи – анализ всего объема лексических значений цветообозначения *красный* в языке якутского олонхо и последующее выявление универсальных и идиоэтнических особенностей в системе цветообозначений якутского, хакасского и алтайского эпосов. Статья подводит некоторые итоги изучения: выявлены универсальные и идиоэтнические особенности в системе цветообозначений якутского, хакасского и алтайского эпосов.

Ключевые слова: **олонхо, хакасский эпос, алтайский эпос, красный, цветообозначения.**

Цветообозначения, т.е. названия цветов и оттенков, – одна из хорошо разработанных лингвистикой семантических групп. С помощью цветообозначения можно изучать то, как язык категоризирует окружающий мир. «Цветовое поле, видимое человеку, и членение этого цветового поля на отрезки, каждый из которых воспринимается как некое единство, как образ, обозначенный отдельным словом, является прекрасной иллюстрацией к проблеме восприятия человеком действительного мира и категоризации воспринимаемого мира при помощи конкретного языка» [1, с. 144]. Наиболее значимыми в этой области филологического знания являются исследования И.А. Оссовецкого [2], А.П. Хроленко [3], Т.А. Павлюченковой [4], Т.Е. Никулиной [5]. Цветообозначения в якутском фольклоре рассматривала Л.Л. Габышева [6], А.К. Башарина [7].

Изучение цветообозначений издавна является весьма актуальной темой. Изучением данной темы занимаются специалисты разных областей знаний – психологи и филологи, этнолингвисты, этнографы и антропологи, историки и даже физиологи. Цветообозначения представляют собой семантическое поле, изучение которого вносит вклад в системный анализ лексики в целом. Большую значимость приобретает сопоставительное изучение соотносительных семантических полей разных языков, выявляющее ту «эквивалентность при различии», которая представляет собой «основную проблему языка и основной предмет лингвистики, так как без этого невозможно ни описание языков, ни их сравнение, ни составление словарей и двуязычных грамматик» [8, с. 35].

Цель статьи – анализ лексических значений цветообозначения красный в языке якутского олонхо и выявление универсальных и идиоэтнических особенностей в системе цветообозначений якутского, хакасского и алтайского эпосов.

Материалом для исследования выбраны, с одной стороны, тексты якутского эпоса «Девушка-богатырь Джырыбына Джырылыатта с молочно-белым конём» П.П. Ядрихинского-Бэдьээлэ [9], с другой стороны – хакасский алыптыг-нымах «Ай-Хуучин» П.В. Курбижекова [10] и алтайский героический эпос «Алтай-Буучай» в вариантах А.Г. Калкина [11]. Выбор пал на эти произведения, так как академические издания этих текстов снабжены хорошим справочным аппаратом, имеют подстрочный русский перевод и относительно одинаковы по объему.

При выполнении работы использовались следующие методы: метод сплошной выборки, с помощью которого осуществлялся подбор примеров для анализа; метод контекстуального анализа, позволивший изучить функциональную специфику слов и их значений в контексте; описательный метод, при первичном отборе и классификации материала; сравнительно-исторический методы при установлении якутско-алтайских, якутско-хакаских цветовых параллелей в анализируемых текстах; сопоставительный метод, способствующий установлению якутско-алтайских, якутско-хакасских цветовых параллелей в анализируемых текстах, а также выявлению лексико-семантических объемов цветовых прилагательных, соотношения универсального и идиоэтнического в фольклорной системе цветообозначений; метод дистрибутивного и контекстуального анализа, дополненный элементами компонентного анализа, предполагающего разложение значения на семантические составляющие.

Хроматические цветообозначения, использованные в эпических текстах якутов, алтайцев и хакасов носят этнопсихологический характер и этноопределяющий код. Как отмечает Н.Л. Жуковская, исследовавшая значение белого и черного цветов в монгольской культурной традиции, «остальные цвета – синий (голубой, зеленый), желтый и производные от их соединения с черным, белым или красным (такие, как оранжевый, коричневый, фиолетовый, малиновый и так далее) – являются второстепенными, менее значимыми в культуре» [11, с. 154]. Стоит отметить, что данный взгляд соответствует тюркским народам. Сходную иерархию цветов отметил В.Л. Рабинович в средневековой европейской алхимии, где черный, белый, красный цвета относятся к цветам первого класса, а серый, зеленый, голубой, желтый, оранжевый – второго [13, с. 45].

Стоит отметить, что в выбранных текстах цветообозначения являются наиболее употребляемыми прилагательными, имея сакральное значение в прошлом и сохраняя доминирующую роль в настоящее время. Из них в первую очередь следует выделить цветообозначение красный – як. «*кыһыл*», алт. «*кызыл*», хак. «*хызыл*». Как отмечает В. Тэрнер, красный цвет входит в универсальную цветовую триаду и считается первым хроматическим цветом, который люди стали различать среди многообразия цветовой палитры [14]. В мировоззрениях древних народов красный цвет имел особое значение, так как являлся символом жизни, силы и энергии. В якутском олонхо «Дьырыбына Дьырылыатта Кыыс Бухатыыр» («Девушка-богатырь Джырыбына Джырылыатта») цветообозначение *кыһыл* – ‘красный’ использовано 9 раз, в алтайском эпосе «Алтай-Бучый» (вариант А. Калкина) цветообозначение *кызыл* – ‘красный’ также употреблено 9 раз, а в хакасском эпосе «Ай-Хуучин – 5.

В эпических текстах данных народов цветообозначение красный – ‘*кыһыл*’ определяет довольно широкий круг существительных. В группу цветообозначения **«красный + существительные»** включены сочетания с прямыми и переносными значениями. Итак, рассмотрим данные подгруппы.

1. Цветообозначение “красный + существительные» с прямыми номинативными значениями:

а) имена существительные, называющие предметы: як. ***кыһыл*** – ‘красный’: *кыһыл хоруоҥка* – ‘красный бисер’, *кыһыл көмүс куйаҕын* – ‘край кольчуги золотой’, *кыһыл көмүс тараах* – ‘золотая гребень’;

б) существительные, называющие людей, животных и их органы: як. ***кыһыл*** – ‘красный’: як. *уоттаах кыһыл саһыл тириитин* – ‘лисы-огнёвки шкурой вдоль накрыли’, *бэдэр кыһыл тириитэ* – ‘словно шкуры рыси с тремя полосками’; алт. *кызыл* – ‘красный’: *кызыл түлкӱ* – ‘красная лисица’, *кызыл меҥди* – ‘красная родинка’; хак. ***Хызыл*** – ‘красный’: *хызыл идін* – ‘красное мясо’, *хызара идім* – ‘красное тело’;

в) имена существительные, называющие природные явления: як. ***кыһыл*** – ‘красный’: *уот кыһыл төлөнүнэн кытыаһынна* – ‘огонь красным пламенем заплясал’; алт. ***кызыл*** – ‘красный’: *кызыл марал* – ‘красный маральник’; хак. ***хызыл*** – ‘красный’: *хызара көйіп* – ‘красный огонь’, *хызыл хыбын* – ‘красная искра’.

2. «Цветообозначение красный + существительные» с переносными номинативными значениями:

– переносное значение **«кровавый»**: як. ***кыһыл*** – ‘красный’: *кыһыллаһан кэбиһиэхпит диэн, сэнньэлгэ буолбут* – ‘боясь, что в гневе кровь выпустят’; алт. ***кызыл*** – ‘красный’: *оныҥ кызарар каны јок* – ‘чтоб краснея пролиться, у него крови нет’;

– переносное значение **«необычный»**: як. ***кыһыл*** – ‘красный’: *кыһыл ынырык былыт* – ‘красные, страшные облака’.

В группу **цветообозначение “красный + существительные»** включены 16 словосочетаний, из них сочетания с прямыми номинативными значениями – 13 (в олонхо – 6, в алтайском эпосе – 3, в хакасском эпосе – 4). Словосочетания с прямыми номинативными значениями, характеризующие имена существительные, называющие предметы (як. *кыһыл* – 3), характеризующие названия людей и животных (як. *кыһыл* – 2, алт. *кызыл* – 2, хак. *хызыл* – 2), а также с именами существительными, называющими природные явления (як. *кыһыл* – 1, алт. *кызыл* – 1, хак. *хызыл* – 2).

Стоит отметить, что цветообозначения с именами существительными, называющие предметы, наблюдаются только в олонхо, например:

Кыһыл хоруоҥка кыбытыылаах	Со вставкой из ***бисера красного***,
Барча көмүс байбаралаах	Из замши тонкой занавеску
Сарыы ньаарсын быыһы	натянули-прикрепили
Налыччы тарда оҕустулар	
[9, с. 94].	[9, с. 95].

В остальных случаях цветообозначение красный используется в прямом значении золотой. Например:

Күнү-ыйы бүөлүөх курдук	На спину широкую,
Күтүр улахан көхсүгэр	Что солнце-луну заслоняет,

Толбонноох ***көмүс күһэнэ куйаҕын***	***Золотую с переливом броню***
Көхсүн хараҕар күөйэн	Прикрывая чакру,
Кэтэн «дьип» гыннаран кэбистэ,	Быстро «дьип» надела,
Таһыыр көмүстэн	Из золота-тасыыр
Дьапталлан оҥоһуллубут	Бронёй листовою
Сарын куйаҕынан ситэриннэ,	Плечи довершила,
Толуу көмүстэн	Из золота-толуу
Чулуулаан оҥоһуллубут	Броню отменную
Тобук куйаҕынан дугунна	К коленям приложила
[9, с. 158].	[9, с. 159].
Кытыылыыр кытыт сылгы	Как кобылицы первожерёбой
Кымньыыланар буутун	Будто ляжки правой
Быһа баттаабыт курдук	Наполовину подрезанной
Кыһыл көмүс тарааҕынан	*Гребешком золотым*
Тоҕус былас холобурдаах	Саженей в девять
Торҕо солко суһуоҕун	Шёлковую косу свою
Тараанан намылытан барда	Гладить-причёсывать стала
[9, с. 356].	[9, с. 357].

В словосочетаниях, характеризующих названия людей и животных, цветообозначение красный используется не только в названиях животных, но и в описании их органов, например: алт. *кызыл меҥди* – ‘красная родинка’; хак. *хызыл* – ‘красный’: *хызыл идін* – ‘красное мясо’, *хызара идім* – ‘красное тело’. Следует отметить, что в олонхо цветообозначение красный использована только при описании животных. В якутском и алтайском эпосах наблюдается использование красного цвета в описании лисы. В олонхо и хакасском эпосе при описании огня (природного явления) использовано цветообозначение красный.

При сопоставлении цветообозначений выявляются сходства и различия лексики разных языков. Хроматические цвета, за исключением красного, не имели такой большой значимости, как белый и черный, в ранней культуре. В эпических текстах хроматические цвета в основном не несут большой смысловой нагрузки, используются, как правило, в прямом цветовом значении, определяя окружающие природные и социальные реалии.

Красный действительно находится ближе всех остальных к белому и черному по степени своей значимости в культуре. Итак, выявлены 2 варианта использования красного цвета в переносном смысле: «кровавый» и «необычный». Сначала выявляется круг сочетаемости с существительными, затем объем лексических значений, универсальные и идиоэтнические компоненты значений, рассматриваются, по возможности, внутрисистемные отношения. Значение «кровавый» имеется и в алтайском эпосе, и в олонхо. Значение «необычный» наблюдается только в олонхо при описании облака. Использование цветообозначения красный в переносном смысле не наблюдается в хакасском эпосе. Общими для олонхо и эпосов хакасского и алтайского эпосов являются следующие варианты значения: 1) прямое номинативное «красного цвета»; 2) переносное значение «красивый». К идиоэтническим компонентам значения прилагательного красный относится переносное значение «необычный».

Подводя итоги сопоставительного анализа, необходимо отметить, что данные цветообозначения употребляются в прямом номинативном значении, определяя окружающие природные и социальные реалии. Некоторые цветовые прилагательные, помимо прямой номинации, расширяют пределы своих ЛСВ в сферу оценочных значений.

Библиографический список

1. Перехвальская Е.В. *Этнолингвистика:* учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2018.
2. Оссовецкий И.А. *Лексика современных русских народных говоров*. Москва: Наука, 1982.
3. Хроленко А.Т. *Лексика русской народной поэзии*. Курск, 1976.
4. Павлюченкова Т.А. *Прилагательные со значением цвета в языке русских былин*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1984.
5. Никулина Т.Е. *Цветовые прилагательные в языке различных жанров русского фольклора*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1989.
6. Габышева Л.Л. Пространственно-временная лексика и цветовая метафора в текстах олонхо. *Язык – миф – культура народов Сибири*. Якутск, 1994: 3 – 23.
7. Башарина А.К. *Семантика цветообозначении в фольклорных текстах (опыт сопоставительного анализа на материале якутских олонхо и русских былин)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
8. Ахманова О.С. Рецензия на книгу «On Translation» Ed. R.Brower Cambridge. *Вопросы языкознания*. 1960; № 3.
9. Ядрихинский П.П. *Девушка-богатырь ДжырыбынаДжырылыатта*. Якутск: Сайдам, 2019.
10. *Хакасский героический эпос: Ай-Хуучин. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока)*. Новосибирск: Наука, 1997; Т.16.
11. *Алтайские богатыри*. Горно-Алтайск: Министерство образования, науки и молодежной политики республики Алтай бюджетное научное учреждение республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им С.С. Суразакова», 2013.
12. Жуковская Н.Л. *Категории и символика традиционной культуры монголов*. Москва: ГРВЛ. 1988.
13. Рабинович В.Л. *Алхимия как феномен средневековой культуры*. Москва: Наука, 1979.
14. Тэрнер В. *Символ и ритуал*. Москва: Наука, 1983.

References

1. Perehval'skaya E.V. `*Etnolingvistika:* uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018.
2. Ossoveckij I.A. *Leksika sovremennyh russkih narodnyh govorov*. Moskva: Nauka, 1982.
3. Hrolenko A.T. *Leksika russkoj narodnoj po`ezii*. Kursk, 1976.
4. Pavlyuchenkova T.A. *Prilagatel'nye so znacheniem cveta v yazyke russkih bylin*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1984.
5. Nikulina T.E. *Cvetovye prilagatel'nye v yazyke razlichnyh zhanrov russkogo fol'klora*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1989.
6. Gabysheva L.L. Prostranstvenno-vremennaya leksika i cvetovaya metafora v tekstah olonho. *Yazyk – mif – kul'tura narodov Sibiri*. Yakutsk, 1994: 3 – 23.
7. Basharina A.K. *Semantika cvetooboznachenii v fol'klornyh tekstah (opyt sopostavitel'nogo analiza na materiale yakutskih olonho i russkih bylin)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Ahmanova O.S. Recenziya na knigu «On Translation» Ed. R.Brower Cambridge. *Voprosy yazykoznaniya*. 1960; № 3.
9. Yadrihinskij P.P. *Devushka-bogatyr' DzhyrybynaDzhyrylyatta*. Yakutsk: Sajdam, 2019.
10. *Hakasskij geroicheskij `epos: Aj-Huuchin. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka)*. Novosibirsk: Nauka, 1997; T.16.
11. *Altajskie bogatyri.* Gorno-Altajsk: Ministerstvo obrazovaniya, nauki i molodezhnoj politiki respubliki Altaj byudzhetnoe nauchnoe uchrezhdenie respubliki Altaj «Nauchno-issledovatel'skij institut altaistiki im S.S. Surazakova», 2013.
12. Zhukovskaya N.L. *Kategorii i simvolika tradicionnoj kul'tury mongolov*. Moskva: GRVL. 1988.
13. Rabinovich V.L. *Alhimiya kak fenomen srednevekovoj kul'tury*. Moskva: Nauka, 1979.
14. T`erner V. *Simvol i ritual*. Moskva: Nauka, 1983.

Статья поступила в редакцию 29.10.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-494-496

***Wang Yingru**, postgraduate, Russian Language Department, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangyingru2015@mail.ru*

COLOR METAPHOR IN THE NOVEL “ZULEIKHA OPENS HER EYES” BY GUZEL YAKHINA. The article is dedicated to an analysis of the color metaphor from the point of view of semantics in a literary text “Zuleikha opens her eyes”, in which the author tries to identify features of the cognitive metaphor, taking into account the frequency of use of words. Based on the conducted research, it is proved that the color metaphor is one of the important visual and expressive means that are often used by authors in literary works, which allows you to more clearly reveal the emotional appearance and inner world of the hero, his thoughts, attitude to life. It is indicated that the color metaphor is not only a means of lexical expressiveness, but also a way of constructing a color palette. The metaphor is characterized by semantic duality and secondary lexical meanings of the word, therefore it is one of the main ways to change the meaning of color names.

Key words: **metaphor, color meanings, metaphor, color metaphor, metaphorization.**

***Ван Инжу**, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangyingru2015@mail.ru*

ЦВЕТОВАЯ МЕТАФОРА В РОМАНЕ ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»

Данная исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке Китайского Государственного Совета по стипендиям (China Scholarship Council)

Данная статья посвящена анализу цветовой метафоры с точки зрения семантики в художественном тексте «Зулейха открывает глаза», в котором автор пытается выявить особенности когнитивной метафоры, учитывая частоту употребления слов. На основе проведенного исследования было доказано, что цветовая метафора является одним из важных изобразительно-выразительных средств, которые часто используются авторами в литературных произведениях, что позволяет ярче раскрыть эмоциональный внешний облик и внутренний мир героя, его мысли, отношение к жизни. Указывается, что цветовая метафора представляет собой не только средство лексической выразительности, но и способ построения цветовой палитры. Она характеризуется семантической двуплановостью и вторичностью лексических значений слова, поэтому является одним из основных способов изменения значения названий цветов.

Ключевые слова: **метафора, цветообозначения, метафора, цветовая метафора, метафоризация.**

Метафора – это наиболее емкий и полный по смысловому значению троп, применяемый в литературе и являющийся наиважнейшим элементом для построения художественных образов. Основной принцип построения метафоры – скрытое сравнение, двуплановое сопоставление свойств предметов.

Основоположником учений о метафоре считают древнегреческого философа Аристотеля. В своем трактате «Поэтика» он определяет метафору как «способ мышления, который переопределяет значение слова на основе сходства» [1]. Американский лингвист Дж. Лакофф [2] в своих трудах отмечает, что метафоризация цветообозначений является отражением основных культурно-нравственных ценностей человека.

Область действия метафоры не ограничивается только речью и познанием, а распространяется на отношение человека к окружающему миру. Таким образом, метафора – это способ отображения реальности в сознании человека, знания, преобразованные в языковую форму.

Благодаря метафоре языковыми средствами можно запечатлеть национально-культурную картину мира. Человек, живя в этом мире, умеет выражать свою мысль с помощью метафор, он думает метафорами и создает их с помощью образов и символов. Метафора является средством получения новых знаний о мире.

Метафора в художественном тексте обеспечивает образно-эстетическую функцию авторского стиля. Она в авторских текстах выражает то, что не поддается воссозданию в виде прямых номинаций. Через метафорические единицы можно сделать образ главного героя более ярким, выразительным и наглядным, а также показать душевное состояние, которое он испытывает.

Метафоры привлекают внимание и воздействуют на воображение читателя неповторимой новизной и свежестью, а также неожиданностью применения языковых единиц и связей.

В художественных произведениях широко используются цветовые метафоры. Цветообозначения в художественных произведениях используются для описания мест, времени, портретов героев, одежды, природы и окружения. Помимо того, цветовая метафора часто используется для эмоциональной окраски текстов. Она позволяет влиять на сознание человека [3]. Писатель воспроизводит статичную картину, которая воздействует эмоционально на читателя, вызывая ряд ассоциаций и образов.

Цветовая метафора рассмотрена нами на примере художественного произведения «Зулейха открывает глаза». Автор романа – российская писательница Гузель Яхина [4]. Роман опубликован в 2015 году.

Одним из основных стилистических средств литературного языка в романе «Зулейха открывает глаза» писательницы Гузель Яхиной является метафора, в частности цветовая. Текст романа «Зулейха открывает глаза» был проанализирован нами с точки зрения использования в нем метафор цвета.

Применение цветовых метафор в литературном творчестве Гузель Яхиной отличается разнообразием, отражает картину национального самосознания, формирует ассоциации, смысловые значения, нравственно-эстетические ценности у читателя. Используемые автором метафоры ярко выражают цветовые гаммы природы, передают ощущение народных татарских традиций, живого мира людей, их натуральные образы.

С помощью цветообозначений писательница воспринимает мир, в котором отражаются индивидуальные особенности ее личности и исторические закономерности эпохи, о которой она писала. На всем протяжении романа мы видим проявление ее эмоций, сопереживание нелегкой судьбе главной героини романа – Зулейхе. Мировоззрение, культурно-языковые особенности писательницы, ее представления об эпохе, национальные традиции, реальные события, происходившие в романе, – все это наложило определенный отпечаток на стиль автора.

Таким образом, анализ цветообозначений показал, что цветовые метафоры – любимый троп писательницы на протяжении всего романа. Этими методами автор пользуется как средством выразительности для осуществления переноса значения с одного понятия на другой по сходству, для особенной красочности, образности и эмоциональности речи, что усиливается разнообразными стилистическими приемами. Метафоризация в романе в основном строится на применении прилагательных для выразительности цвета.

Выбор цвета при описании сюжетов неслучаен и продиктован потребностью самовыражения автора. Следует отметить, что Гузель Яхина использует цветовые метафоры не только для описания природы, но и для передачи эмоциональных переживаний главной героини, ее внутреннего состояния, настроения.

Нами было отобрано 8 основных цветов, широко представленных в этом тексте, а именно: красный, зеленый, желтый, золотой, белый, черный, синий и серый. Красный – наиболее часто встречаемый цвет, за ним идут зеленый и желтый по частотности употребления в романе. Стоит сказать, что автор и в романе «Зулейха открывает глаза», и в других своих произведениях в качестве цветообозначений использует очень много (если сравнить, например, с текстами Захара Прилепина) сложных слов и метафорических сочетаний, представляющих своеобразную цветовую палитру произведения [5].

Чаще всего Гузель Яхина в художественном тексте применяет красный цвет для метафоризации фразеологических значений. Красный цвет писательница использует как в положительном значении (красота, любовь, зарождение жизни), так и в отрицательном (вражда, кровь, месть).

Образность цветовых метафор достигается введением оттенков красного: огненно-красный, темно-красный, рубиново-красный, распаленно-красный, кроваво-красный, ярко-красный, шоколадно-красный, бордовый, малиновый, розовый, нежно-розовый, бледно-розовый, густо-розовый, темно-розовый, черно-розовый, лиловый, алый, буро-алый, огненно-рыжий, пурпурный и др. Автор достаточно часто применяет этот цвет. Частота словоупотреблений со значением красного цвета достигает 170.

Метафоры с красным цветом: *тысячи снежных хлопьев ложатся на красный снег; с бесконечно усталыми красными глазами; длинный и блестящий красный след; велика и красна страна, как бычья кровь; красная мельница, символ победы революции; они полетели над красными пустынями; с мелкими красными змейками транспарантов*» [4].

Гузель Яхина часто применяет в цветовых метафорах зеленый цвет для выразительности пейзажа. Зеленый цвет каким-то определенным образом ассоциируется с окружающей средой, символизируя весну, жизнь, плодородие, радости, молодость. В романе зеленый цвет символизирует жизнь, надежду, свободу. Количество словоупотреблений со значением зеленого цвета равняется 89 и занимает первое место по частоте использования, что указывает на особую важность данного цвета для художественного мира Г. Яхиной.

Образность цветовых метафор достигается введением прилагательных, передающих основные цвета, среди которых встречаются разнообразия оттенков зеленого: малахитовый, изумрудный, красно-зеленый, буро-зеленый, сине-зеленый, серо-зеленый, сочно-зеленый, бледно-зеленый, густо-зеленый.

Разнообразие оттенков зеленого обогащает художественный текст, а их лексическая сочетаемость говорит о тонком чувстве колорита у писательницы.

Метафора эффективно передает в романе самые тонкие цветовые явления: *пышная зеленая грудь левого берега круто вспучивалась; в зеленом хвойном море; перелетает через Неву кружевным зеленым мостом; яркая зелень сверкает изумрудом; виднеются иссиня-зеленые спины холмов; трава расходится в стороны широкими зелеными волнами; он юркает под зеленые сугробы зелени у воды*» [4].

Следующим, не менее важным для выразительности цветовых метафор является желтый цвет. Желтый цвет – цвет солнца. Он символизирует духовную и физическую чистоту, богатство, благополучие. Но также он может нести и отрицательную коннотацию, указывая на отрицательные явления, такие как болезнь, смерть.

Образность цветовых метафор достигается введением оттенков желтого: лимонно-желтый, солнечно-желтый, медово-желтый, огненно-желтый, грязно-желтый, изжелта-желтый и др. Частота словоупотреблений со значением желтого цвета равняется 82. Типичный желтый цвет автором используется нечасто.

Желтый цвет наиболее интересен в плане метафоризации, так как положительных фразеологических значений с данным колоративом больше, чем с отрицательным, обозначающим болезнь, усталость: *перстни тусклого желтого металла; зрачки желтые, холодные, а белки – темные, мутно-рубиновые; жена крестьянина высохла до желтизны; листы, хрупкие, уже прихваченные болезненной желтизной* [4].

Приведем примеры применения автором цветовых метафор с положительным значением, обозначающих свет, солнце, радость: *растворяется в горячих желтых языках; на холмы дохнуло желтым; лопаясь звездчатыми желтыми кляксами; солнечно-желтое, звонкое на морозе зерно* [4].

В описании солнца, звезд и других реалий художественного мира автор использует оттенки золотого цвета: золотой, густо-золотой, ярко-золотой: *золотая россыпь звезд; золотыми лучами солнца; золотые стволы сосен; колосящимися золотом полями* [4].

Перейдем к анализу белого цвета в цветовых метафорах. В традиционном понимании он ассоциируется с чистотой, невинностью, истинностью. Автором образность цветовых метафор достигается введением таких оттенков белого, как девственно-белый, бумажно-белый, молочно-белый, снежно-белый, грязно-белый. Частота словоупотребления слов с белым цветом составляет 75.

В художественном тексте метафоры с применением белого цвета используются в двух значениях.

В положительном значении – как божественный свет, чистота: *высокие белые свечи дыма; белые подушки снега на еловых лапах и раскидистых головах сосен; девственно-белый лист бумаги; на пригорке вспыхивают бумажно-белые зубцы кремля; метель белых пузырей вьется кругом; сквозь лес белых колонн; на белоснежном лице храма; молочно-белый пар; бумажно-белые ноги роженицы; белая круговерть в избе – нарядная, праздничная; из вихря белых хлопьев* [4].

В отрицательном значении для описания старости, болезни: *борода сияла белым флагом; у того лицо белое; уперлась в гостей круглыми белыми глазницами; устремляет белые глаза в потолок* [4].

Черный цвет представляет собой активное обозначение, выражающее различные переносные смыслы в художественном произведении. Частота словоупотребления черного цвета – 79. Оттенков черного автор не использует.

В произведении черный несет он в себе ассоциацию с ночью и темнотой, с пустотой и печалью: *«вековые черные ели; явился воздух, черный, как сажа; пятно с крупными черными зернами спекшейся крови; шагает в открывшуюся черную бездну; искупить свое черное прошлое; выход на черную лестницу; летят черные скелеты деревьев; тягучее ленивое черное облако; осунувшиеся, почерневшие лица; черные щетки елей; с черными кругами под глазами; куда-то в глубину, в черный сон»* [4].

Синий цвет символизирует светлую грусть, покой, нежность и веру. Образность цветовых метафор достигается введением оттенков синего: нежно-синий, ярко-синий, густо-синий, остро-синий, голубой, голубоватый, нежно-голубой, серо-голубая, прозрачно-голубой, дымчато-голубой, темно-голубой, нежно-васильковый, небесный, сизый. Именно синий цвет ярко отслеживается в пейзажах Гузель Яхиной, они многоцветны, красочны и своеобразны.

Частота словоупотребления синего цвета в произведении – 27, голубого – 36. Метафоры с синим цветом и его оттенками символизируют покойствие и умиротворение: *на поля упал густо-синий вечер; синий купол неба; прозрачно-голубое небо светится на востоке; безбрежный синий простор; Ангара раскрывает широкие синие объятия; ветер несет над Ангарой сизые тучи* [4].

Также отметим использование в романе серого цвета. Он стоит как бы в стороне от всех цветов. И его предназначение в художественном тексте – показать безликость существования, тоску, увядание, усталость.

Разнообразия оттенков серого в романе: темно-серый, нежно-серый, грязно-серый, ярко-серый, песочно-серый, светло-серый, изжелта-серый.

Метафоры с серым цветом: *светло-серый вихрь поднимается из-под ее рук; темно-серый силуэт вышел из кабинета* [4].

Частота словоупотребления синего цвета в романе – 39.

Характер цветообозначений в художественном произведении Гузель Яхиной символичен: цветовые метафоры, которые мы видим в романе, имеют образность общего восприятия текста, что помогает читателю проникнуть в художественный мир романа через цветообразование.

Таким образом, цветовые метафоры могут вбирать в себя сложные определенные мысли. С помощью цветовых метафор, применяя прилагательные для выразительности цвета, Гузель Яхина смогла передать эмоциональные оттенки образов людей, тонкие движения души героини романа. Используемая в романе цветовая гамма с применением красного, зеленого, желтого, золотого, синего, белого и серого цветов, способствует передаче различных настроений, придает свежесть образам.

Простые слова (снег, небо, тучи, звезды, солнце) метафоризируются с помощью цветовой гаммы, наполняются новым смыслом. В этом и заключается оригинальность применения цветовых метафор автора романа. Таким образом, цветовые метафоры вносят дополнительный художественно-эстетический смысл, который возникает в контексте романа.

Талант Гузель Яхиной раскрылся особенно ярко в романе «Зулейха открывает глаза» благодаря использованию большого количества авторских цветовых метафор, что придает произведению особый колорит.

Библиографический список

1. Аристотель. *Поэтика*. Перевод Н.И. Новосадского. Санкт-Петербург: Academia, 2000.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
3. Ван И. Метафора цвета в художественном тексте Захара Прилепина. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 547 – 576.
4. Яхина Г.Ш. *Зулейха открывает глаза*: роман. Москва: АСТ, 2019.
5. Ван И. *Метафора белого цвета в романе Гузель Яхиной «Дети мои»*. Available at: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19498/uid243904_6be2998f-7381dae83f5cf7a1c1698515fa7c4fcd.doc

References

1. Aristotel'. *Po`etika*. Perevod N.I. Novosadskogo. Sankt-Peterburg: Academia, 2000.
2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
3. Van I. Metafora cveta v hudozhestvennom tekste Zahara Prilepina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 547 – 576.
4. Yahina G.Sh. *Zulejha otkryvaet glaza*: roman. Moskva: AST, 2019.
5. Van I. *Metafora belogo cveta v romane Guzel' Yahinoj «Deti moi»*. Available at: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19498/uid243904_6be2998f7381dae83f5cf7a1c1698515fa7c4fcd.doc

Статья поступила в редакцию 03.11.20

УДК 821.111-1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-496-499

Varlamova V.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of the Institute of Humanities, St. Petersburg State Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: varlamova7@yandex.ru*

FOLKLORE IMAGES AND SYMBOLS IN A FICTIONAL TEXT. The article is dedicated to the study of archetype images and symbols in short stories of A.S. Byatt, a famous British writer. It gives a review of different approaches to the problem of interaction of folklore and literature, definition of basic terms, such as “archetype”, “symbol”, “mythologem”. Fairy-tale archetypes and symbols are decoded and interpreted in Byatt’s short stories taken from the story collection “Sugar and other stories”. The analysis of selected passages from the story collection, containing archetypes and symbols, reveals individual peculiarities of folklore borrowings usage by Byatt, allowing to see the deep meaningful aspects of art works to identify and decode the author’s intention. The research is relevant because of the need for a comprehensive study of folklore borrowings by different writers based on the material of modern English literature.

Key words: **folklore, myth, mythologem, archetype, symbol, fictional text, short story, image, fairy-tale.**

В.Н. Варламова, *канд. филол. наук, доц., Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт- Петербургский политехнический университет Петра Великого» (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: varlamova7@ yandex.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ И СИМВОЛЫ В МАЛОЙ ПРОЗЕ А.С. БАЙЕТТ

В статье проведено исследование архетипических образов и символов в малой прозе британской писательницы А.С. Байетт. Освещается проблема взаимосвязи фольклора и литературы, рассматриваются базовые термины, такие как «архетип», «символ», «мифологема» и их трактовка в лингвистической литературе. Изучаются сказочные архетипы подменыша и призрачного пса и их символическое значение в текстах рассказов сборника А.С. Байетт «Сахар и другие рассказы». Индивидуальность особенностей использования А.С. Байетт архетипических образов и символов возможно обнаружить при тщательном анализе отобранных отрывков из сборника рассказов, благодаря чему можно выявить глубинные содержательные аспекты художественного произведения, определить и декодировать замысел автора. Исследование является актуальным по причине необходимости всестороннего изучения фольклорных заимствований разными авторами на материале современной английской художественной литературы.

Ключевые слова: **фольклор, миф, архетип, символ, художественный текст, рассказ, образ.**

Художественный текст часто богат архетипическими образами и символами, что можно проследить при анализе английских рассказов сборника «Сахар и другие рассказы» известной писательницы А.С. Байетт.

В теоретическую базу статьи следует отнести работы отечественных и зарубежных исследователей, раскрывающие взаимосвязь фольклора и литературы, структуру художественного символа, а также диссертационные работы, содержащие в себе анализ произведений А.С. Байетт (Ю.М. Лотман, М.Н. Конькова, М.Ч. Ларионова, Б.М. Мелетинский, К.Г. Юнг, М.В. Савинов и пр.).

Известность к Антонии Сьюзен Байетт пришла не сразу. Лишь после публикации романа «Обладатель» ее узнал читатель. Во многом этому способствовало получение в 1990 году Букеровской премии. С тех пор А.С. Байетт обрела популярность и привлекла внимание зарубежных и отечественных исследователей. Среди зарубежных литературоведов особо следует выделить, на наш взгляд, исследования В. Альфора, Н. Тределла и С. Франкена [1; 2; 3].

В отечественном литературоведении интерес к творчеству А. Байетт также возрастал: в коллективных сборниках появлялись статьи Н.А. Соловьевой, В.А. Пестерева, Е.П. Ханжиной и др., а 2000-х вышло немало монографий и диссертационных исследований, посвящённых творчеству А. Байетт (Я.Ю. Муратовой, Н.А. Антоновой, М.Н. Коньковой и др.). В центре внимания исследователей стоял сам жанр романа как синтез самобытного творчества писательницы, включающий в себя ряд разножанровых направлений. Привлекали ученых и особенности отражения основных процессов современного периода: изображение интеллектуальности, актуальных исторических событий и пр. Жанр романа центральный в творчестве А. Байетт вплоть до 1980-х гг. Лишь в конце этого периода автор обращается к жанру рассказа. В своем научном труде М.Н. Конькова отмечает эту индивидуальную особенность писательницы – стремление от крупной жанровой формы перейти непосредственно к малой [4, с. 8].

Первым произведением, отразившим жизнь и личные взгляды писательницы, стал сборник «Сахар и другие рассказы». В произведениях сборника «On the Day that E. M. Forster Died» («В день, когда умер Э.М. Форстер») и «The Changeling» («Подменыш») ключевой является актуальная для А.С. Байетт тема философии творчества писателя. Рассказы «In the Air» («На открытом пространстве») и «The Dried Witch» («Высушенная ведьма») затрагивают тему взаимоотношения идеального и реального, повествуют о судьбах одиноких, несчастных женщин.

Литературоведы отмечают также социальную направленность данного сборника. Нам он представляется интересным для исследования в связи с актуальной тематикой и обращением писателя к фольклорным образам.

Литературоведы считают А.С. Байетт фольклорным автором, ибо она явно демонстрирует обращение к фольклору в своём творчестве, её фольклорность проявляется и в вышеупомянутом сборнике рассказов.

Ряд ученых – к ним относятся К.Г. Юнг, Ю.М. Лотман, М.Ч. Ларионова, М.Н. Конькова, Е.А. Костюхин и другие – выделяют в своих трудах проблему взаимодействия фольклора и литературы. Фольклор и литература тесно связаны, однако имеют различия. Литературу можно причислить к духовной сфере человека или области искусства [5]. Фольклор же вобрал в себя соединение художественных и нехудожественных культурных особенностей национального характера. Фольклор принято считать своего рода прародителем литературы. По мнению М.В. Савинова, в основе каждого фольклорного произведения лежит миф как «форма целостного массового переживания и истолкования действительности при помощи чувственно-наглядных образов, считающихся самостоятельными явлениями действительности» [6, с. 12].

В творчестве писателя связь фольклора и литературы выявляется с учётом принципов, выработанных в литературоведении. Взаимодействие писателя и фольклора интерпретируется следующими факторами:

– его отношением к фольклору и пониманием фольклорного произведения;

– фольклорными источниками, к которым прибег автор в своем произведении;

– способами обработки материала;

- использованием в творчестве разных элементов фольклорного искусства.

Особому рассмотрению подлежат архетипические представления автора. Обращение писателя к фольклору разнообразно, включая мотивы, архетипы, символы.

Под архетипом К.Г. Юнг понимал фигуру, повторяющуюся по всей истории, в рамках которой действует свободная творческая фантазия» [7, с. 283]. Символ же в его понимании есть воплощение изначального мифологического образа, формирующее в представлении образ мира, при этом все символы выражают архетипы [7, с. 285]. Е.М. Мелетинский понимал под архетипом некий фундаментальный мотив/образ/сюжет, лежащий в основе художественной структуры, и в своих работах рассматривал не архетипы (в понимании К.Г. Юнга), а архетипические образы и сюжеты [8, с. 16]. По А.А. Иудину, архетип определяется в качестве «первичного образа, некоего оригинала, некой совокупности древнейших общечеловеческих прообразов, символов, основообразующих для мифа, фольклора и в целом культур и передающихся между поколениями» [9, с. 4].

Отметим и мнение М.Ч. Ларионовой, которая понимает архетип как некий инвариант. Реализуясь в произведении, архетип рождает сходные художественные образы, поэтому при анализе произведения исследователи изучают не архетип как таковой, а формы его проявления – художественные образы или, по К.Г. Юнгу, символы [10].

Ю.М. Лотман представлял символ (от греч. «symbolon» – «знак», «признак», «сигнал») как особый знак и считал, что его значение представлено в некотором знаке другого ряда или другого языка [11]. В работах Дж. Холлиса символ определяется как «максимально возможное выражение некой сущности» [12, с. 176]. Мы полностью разделяем точку зрения М.Ч. Ларионовой, которая пришла к выводу, что символ объединяет разные знаковые системы и культурные модели [10, с. 97]. Символ может выступать в качестве напоминания, отсылки к древним, вечным культурах. Это аргументируется тем, что формирование комплекса значений происходит не в рамках одного произведения, одной эпохи, а в истории культуры в целом. И в то же время символ способен трансформироваться, подстраиваться под культурный контекст той или иной эпохи. В этом случае у символа появляются новые символические значения, характерные для определенной культуры [8, с. 16]. На основе этого можно выделить такие характеристики символа, как изменяемость и двойственность. Многомерность и способность к трансформации дали символу возможность вступать в «неожиданные связи», меняя тем самым как свою сущность, так и текстовое окружение [11].

Авторы могут вводить различные архетипические образы эксплицитно или имплицитно в свои произведения для реализации идей и замыслов. Архетипические образы являются универсалиями, за ними закреплено определённое содержание, понятное для группы людей, объединённых одной культурой, вследствие чего данные образы порождают определённые эмоции и ассоциации в читателях с родственными культурными корнями. А.С. Байетт, будучи фольклорным автором, искусно вводит архетипические образы и символы в свои произведения в качестве важных сюжетных единиц. Их изучение поможет раскрыть интенцию автора и понять художественный мир произведения как неотъемлемую часть художественного мира писателя.

Исследуя границы жанра, в котором творила А.С. Байетт, М.Н. Конькова в своём диссертационном изыскании отмечает, что творчество А.С. Байетт охватывает разные направления: постмодернизм, реализм, модернизм и романтизм [4]. Литературоведы относят сборник «Сахар и другие рассказы» чаще к реализму и рассматривают упомянутый сборник как откровение автора, исследующего сложные жизненные проблемы. А.С. Байетт наделяет свои рассказы яркими символами и сказочными архетипическими образами, предлагая читателю новый взгляд и подход к хорошо знакомым образам, актуальные и современные идеи, которые рождают запоминающиеся фабулы и яркие образы.

Теперь проанализируем сказочный архетип подменыша в рассказе под названием «The Changeling» («Подменыш»).

Стоит сказать, что в мировом фольклоре архетипический образ подменыша, его отражение в сказках имеет не только депрессивный, но и весьма проблематичный характер. Прежде всего, детская смертность в середине века привела к тому, что народ создал массу сказаний, принял многочисленные верования, которые часто носили мистический характер. Якобы таким образом люди объясняли все свои беды. В качестве подобной легенды можно назвать легенду о подменыше, которого могут приносить тролли или же духи вместо детей, которых они сами же крадут. Так как в европейской культуре данные сказания широко распространены, то очень трудно понять четкие границы прообраза, так как подменыш в сказках напоминает человека или же просто вещь. Вне всяких сомнений, он связан с очевидным обманом, показывает искусствен-

ное происхождение; противопоставляется естественным вещам, рождает горе и смятение.

Герой-прототип ее произведений Саймон Уолв получает временное пристанище от школьных неприятностей в школьной котельной. Джозефин, практичная и холодная личность, испытывает страх от этого персонажа, который в рассказе под названием «Котельная» так и не выходит никогда из убежища.

Внутреннее состояние, а также жизнь Джозефин изменяется, как только в ее жизни появляется Генри Смит. Это мальчик, которого привел к Джозефин друг – М. Маккинли, чтобы приютить на пару месяцев. Отметим, что Макс сразу нашёл сходство Генри и главного героя рассказа «Котельная». А.С. Байетт не называет подменышем Генри в рассказе напрямую, тем не менее при знакомстве с подростком становится очевидно, что ссылка в названии рассказа касается именно его. Как утверждает сам автор, внешний вид мальчика, худого и бледного, с бесцветными волосами, хрупкой головой на сутулых плечах просто шокирует Джозефин. Так, Генри внешне напоминал Саймона, являясь отражением личных переживаний главной героини. Но, с другой стороны, во всем он был только копией, подделкой. Встреча с Генри – это начало внутриличностного конфликта, в который погружается главная героиня.

Нервозность, отсутствие естественности в поведении мальчика, его чуждость, неприспособленность к жизни – вызывает страх в душе Джозефин. Генри воспринимается как потустороннее существо. “He held his knife and fork as if they were both too heavy and too crude for his purposes” [13, с. 150].

Символический компонент архетипического образа подменыша – это страх, который выплывает на первый план, приводит героиню в замешательство. Таким образом, она прибегает к самоанализу. А.С. Байетт кратко описывает жизнь главной героини. Соответственно, читатель может познать, что от нее сначала ушел муж, а потом сын. При этом героиня старалась быть идеальной матерью и женой. В данной ситуации подменыш – это символ личностных ее переживаний. После того, как она закрыла глубоко внутри все свои страхи, делает все возможное, чтобы выглядеть в глазах других людей идеальной.

Тем не менее в итоге рассказа Джозефин в порыве гнева и ужаса выгоняет Генри. Тут же она впервые утрачивает над собой контроль, пытается побороть собственный страх. Генри умирает, кончая жизнь самоубийством. Гармония, покой возвращаются в жизнь главной героини, а с ними – возможность писать. «But the writing-block went. The next day she was able to start again with nothing and no one between her and the present Simon Volwe, a writer at work, making a separate world, with no inconvenient reader or importunate character in the house» [13, с. 160].

Архетипический образ подменыша в рассказе указывает, собственно, на подмену главного «дитя» протагонистики – страха, который выступал в качестве двигателя творчества. Итак, отметим, что страх блокировал возможность творчества для писательницы, как только он был направлен на определенного человека в реальном мире. В рассказе «Подменыш» А.С. Байетт концентрирует внимание на периоде писательства, творчества, показывая внутренние проблемы, особенности людей творческих, посредством архетипических образов, символов.

Еще один пример сказочного архетипа в исследовании – архетипический образ призрачного животного – пса в рассказе «In the Air» («На открытом пространстве»).

В тексте ведется повествование об одинокой женщине, которая страдает от иррационального страха перед мнимым маньяком. Страх для миссис Серджен становится главной эмоцией, которая подчиняет себе всю жизнь. Единственный в жизни спутник – это Вольфганг, пес, весьма неоднозначный персонаж.

Итак, Вольфгангу автор уделяет особое внимание. Он детально описывает не только повадки, но и даже внешность животного. Пес является важным в жизни героини, олицетворяет члена семьи, а также защитника, друга. Вместе с классическим восприятием в мире собаки как доброго и положительного друга, мифология разных стран наделяет животное всевозможными значениями [14].

Так, образ черного пса-призрака, который несет в себе роковое значение, ассоциируется со страхом, а также с предзнаменованием. Это классический фольклорный персонаж Британских островов. Характерная его черта – связь с Дьяволом. Большую собаку, с большими глазами красного цвета можно было повстречать на месте казни или же в грозовую погоду. Нужно сказать, что собаки в европейской мифологии – это животные, которые в любом случае связаны с миром мертвых.

Еще один пример – образ Баргеста из английского фольклора. Он имеет красные глаза, не имеет чувства жалости касательно людей; несет только горе.

Если говорить о мифах Древней Греции, то тут обязательно отметим, что образ собаки вбирает в себя все разнообразие черт, качеств, которые характерны для человека. Цербер, страшный сторож потустороннего мира, воплощает только один образ. Сириус – пес несколько иной. Очень часто собаки воплощают образ преданного друга, а также защитника, верность которого переживает смерть.

Вернёмся к архетипическому образу пса из анализируемого рассказа. Собака описывается следующим образом: «He was a standard or classic sheepdog, a working collie. He was black, white and tan, and very beautiful, with a deep glistening ruff, a curving white-tipped tail, intelligent amber eyes and an uncertain temper. He had bitten the postman’s sock, once, and had nipped the buttock of a visiting policeman, who had congratulated MrsSugden on his effectiveness, with stolid magnanimity» [13, с. 164]. Образ пса в рассказе представляется так, будто описывается человек. Автор характеризует пса как «вздорное животное» (cantankerous beast), которое могло обидеть как хозяина, так и чужого пса.

В данном рассказе собака является символом морального спокойствия, а также настоящим талисманом героини. Символическое значение прослеживается через применение сказочного архетипа. Можно предположить, что порода собаки была выбрана неслучайно, так как речь идет о древней шотландской породе, которая характеризуется практически умом человека. В то же время это – агрессивная порода. Символы, которые анализируются в рассказе, играют важную роль в плане понимания авторского замысла. Байетт, используя символы в своей работе, тонко раскрывает их значимость.

Таким образом, А.С. Байетт, обращаясь к архетипическим образам подменыша и пса, предлагает читателю взглянуть на привычные сказочные образы по-новому, с точки зрения современной реальности, отойти от традиционной интерпретации.

Архетипические образы в рассказах «The Changeling» («Подменыш») и «In the Air» («На открытом пространстве») проявляются в тексте рассказов имплицитно, однако глубокий анализ личности главных героев, их взаимоотношений, окружения позволяет выявить характерные черты сказочных образов.

Символы, будучи проявлением архетипов, играют важную роль в раскрытии автором замысла и дают возможность глубже интерпретировать образы героев в текстах рассказов.

Интерпретация рассказов А.С. Байетт с точки зрения архетипических образов и символов раскрывает читателю богатый художественный мир великой писательницы и даёт возможность раскрыть глубинные структуры художественного произведения.

Библиографический список

1. Alford V. *An Introduction to English Folklore, Bell and Sons*. Lodon, 1952.
2. Franken C. *A.S. Byatt: Art Authorship, Creativity Text*. Basingstoke, N.Y.: Palgrave, 2001.
3. Tredell N. A.S.Byatt Text. *Conversation with Critics*. Manchester, 1994: 58 – 74.
4. Конькова М.Н. *Поэтика жанра рассказа в творчестве А. Байетт.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2010.
5. Костюхин Е.А. *Лекции по русскому фольклору*: учебное пособие. Санкт-Петербург: «Лань»; «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016.
6. Савинов М.В. *Миф как особая форма осмысления бытия*. Автореферат … диссертации кандидата философских наук. Москва, 2011.
7. Юнг К.Г. *Архетип и символ*. Москва: Канон+, 2018.
8. Мелетинский Б.М. *Поэтика мифа*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000.
9. Иудин А.А. *Архетипы в брендинге: специфика русской культурной традиции*. Нижний Новгород: НИСОЦ, 2008.
10. Ларионова М.Ч. *Миф, сказка и обряд в русской литературе XIX века*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2006.
11. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры. *Избранные статьи*. Таллинн, 1992; Т. 1: 191 – 199.
12. Холлис Дж. *Мифологемы: Воплощения невидимого мира*. Перевод с английского В. Мершавки. Москва: Независимая фирма «Класс», 2010.
13. Byatt A.S. *Sugar and other stories*. London, 1987.
14. *Собака в мифологии древних культур*. Available at: http://adonayforum.com/masterskaya_sudbyi_adonai_myi_i_nashi_domashnie_zhivotnyie/ohotnik_ohrannik_i_mifologicheskiy_geroy_kakuyu_rol_igrala_sobaka_v_istorii/10/?wap2

References

1. Alford V. *An Introduction to English Folklore, Bell and Sons*. Lodon, 1952.
2. Franken C. *A.S. Byatt: Art Authorship, Creativity Text*. Basingstoke, N.Y.: Palgrave, 2001.
3. Tredell N. A.S.Byatt Text. *Conversation with Critics*. Manchester, 1994: 58 – 74.
4. Kon’kova M.N. *Po`etika zhanra rasskaza v tvorchestve A. Bajett*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2010.
5. Kostyuhin E.A. *Lekcii po russkomu fol’kloru*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: «Lan’»; «PLANETA MUZYKI», 2016.
6. Savinov M.V. *Mif kak osobaya forma osmysleniya bytiya*. Avtoreferat … dissertacii kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2011.
7. Yung K.G. *Arhetip i simvol*. Moskva: Kanon+, 2018.
8. Meletinskij B.M. *Po`etika mifa*. Moskva: Izdatel’skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2000.
9. Iudin A.A. *Arhetipy v brendinge: specifika russkoj kul’turnoj tradicii*. Nizhnij Novgorod: NISOC, 2008.

10. Larionova M.Ch. *Mif, skazka i obryad v russkoj literature XIX veka*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2006.
11. Lotman Yu.M. Simvol v sisteme kul'tury. *Izbrannye stat'i*. Tallinn, 1992; T. 1: 191 – 199.
12. Hollis Dzh. *Mifologemy: Voploscheniya nevidimogo mira*. Perevod s anglijskogo V. Mershavki. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass», 2010.
13. Byatt A.S. *Sugar and other stories*. London, 1987.
14. *Sobaka v mifologii drevnih kul'tur*. Available at: http://adonayforum.com/masterskaya_sudbyi_adonai_myi_i_nashi_domashnie_zhivotnyie/ohotnik_ohrannik_i_mifologicheskiy_geroy_kakuyu_rol_igrala_sobaka_v_istorii/10/?wap2

Статья поступила в редакцию 16.11.20

УДК 81: 811.111 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-499-503

***Vishniakova E.P.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 009441@pnu.edu.ru*
***Karpukhina T.P.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 007126@pnu.edu.ru*

THE ROLE OF ARCHETYPE IN SETTING THE ARTISTIC SPACE IN THE STORY BY H. WELLS "THE COUNTRY OF THE BLIND". The article deals with the notion of archetypes viewed as inherited mental images representing the content of the collective unconscious, and is dedicated to the analysis of the story by H. Wells "The Country of the Blind". By means of the interpretation analysis as well as dictionary definition componential analysis of the lexicon of the text, the key lexical units of the literary work. The researchers reveal the principal spacious archetypes functioning in the text under analysis as symbols employed by the author to cipher the message, due to be interpreted by the reader. The analysis results in displaying such archetypes as that of mountain, wall, circle, and roof, which in their entirety create an image of the artistic space of the story and appear as symbols of separateness, isolation and opposition of the two artistic worlds depicted in this piece of work – the world of the seeing hero and the world of the blind.

Key words: archetype, myth, antinomy, binary opposition, symbol.

***Е.П. Вишнякова,** канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 009441@pnu.edu.ru*
***Т.П. Карпухина,** д-р филол. наук, проф., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 007126@pnu.edu.ru*

РОЛЬ АРХЕТИПА В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА НОВЕЛЛЫ Г. УЭЛЛСА «СТРАНА СЛЕПЫХ»

В данной статье, посвящённой теме архетипов как основных составляющих элементов коллективного бессознательного, подвергается анализу новелла Г. Уэллса «Страна слепых». В ходе интерпретационного анализа, а также компонентного анализа словарных дефиниций лексики произведения, представляющей собой ключевые единицы новеллы, в статье вскрываются основные пространственные архетипы, функционирующие в исследуемом произведении в качестве символов, используемых автором для кодировки информации, которую читателю предстоит декодировать или интерпретировать. В результате анализа удаётся вскрыть такие архетипы, как гора, стена, круг и крыша, которые создают некий образ художественного пространства новеллы и выступают в качестве символов отграниченности, изолированности противопоставленности двух миров, созданных воображением автора в произведении – мира зрячего героя и мира слепых.

Ключевые слова: **архетип, миф, антиномия, бинарная оппозиция, символ.**

Новелла Г. Уэллса «Страна слепых» представляет особый интерес с точки зрения анализа организации художественного пространства. Автор изображает слепой народ, живущий в горной долине, изолированной от остального мира неприступными скалами. Однажды в их общество попадает зрячий человек, альпинист, сорвавшийся с горы.

Репрезентация пространства целого художественного мира рассматриваемого произведения осуществляется через бинарную оппозицию «верх/низ». Пространственная оппозиция «верх/низ» является одной из основных категорий архаического мышления, определяющих концепцию мироздания в сознании человека [1 – 4]. Исследования в области мифологии свидетельствуют о большой значимости данной оппозиции для большинства культур, функционирующей в них в качестве архетипа.

Следует подчеркнуть, что бинарность лежит в основе самых древних, глубинных пластов человеческих представлений-верований об окружающем мире как когнитивный принцип осмысления явлений действительности. На самые первичные понятия – верха/низа, правого/левого, черного/белого, дня/ночи, света/тьмы, горячего/холодного и проч. – постепенно наслаивались и с ними соотносились более сложные религиозные, этические и эстетические воззрения: бога/дьявола, рая/ада, добра/зла, истины/лжи, своего/чужого, прекрасного/безобразного и прочее.

«Деление комплекса возможностей, относящихся к первичным и архаическим способам познания мира, на бинарные оппозиции лежало в основе не только этической системы, но и всей картины мира в целом» [5, с. 148]. Бинарность предстаёт как универсальный принцип организации человеческого опыта.

Рассуждая о мифологических представлениях, напрямую ведущих нас к понятию архетипа, следует прежде определиться с понятием мифа. Миф (от греч. mythos – слово, предание) – это «повествование, фантастические образы которого (боги, легендарные герои, события и т. п.) были попыткой обобщить и объяснить различные явления природы и общества» [6, с. 220].

«Возникновение космоса и человечества, победа над силами зла и разрушения, загадка смерти, значение и ценность жертвы, подвиги героев – все эти сюжеты требовали осмысления и ответа, соответствующего самосознанию эпохи коллективного представления» [5, с. 19], которое и составляло содержание мифа.

Миф, господствовавший в архаические времена, выражает «первичную нерасчлененность и обобщенную целостность жизненных представлений» [7, с. 8]. «Как первичная форма целостного дотеоретического общего мировоззрения, миф составляет неотъемлемую часть любого типа культуры» [8, с. 643]. Важно подчеркнуть, что миф не является выдумкой и фантазией с точки зрения мифического сознания. Для людей мифологической эпохи миф – это «наиболее яркая и самая подлинная действительность» [9, с. 8].

Представляя собой средство передачи опыта и коллективной памяти последующим поколениям, миф «является существенной составной частью человеческой цивилизации; это <…> активно действующая сила, <…> прагматический устав примитивной веры и нравственной мудрости» [5, с. 18].

Хотя с позиции современного сознания миф и воспринимается как антипод науки: наука – это знание, миф – заблуждение, наука стремится в будущее, миф – наследие прошлого [10], К. Леви-Стросс не противопоставляет мифологическое мышление, называемое иногда «примитивным мышлением», строго научному мышлению, подчеркивая значимость мифов для человечества. «Логика мифического мышления кажется нам столь же взыскательной, как и логика, на которой основывается позитивное мышление и, в сущности, мало от нее отличается. Ибо различие в меньшей мере касается интеллектуальных операций, чем природы вещей, над которыми производятся эти операции» [11, с. 156]. Различие, по сути, касается объектов, которыми занимаются эти разновидности человеческого разума.

Победа рационализма в практическом освоении мира человеком «означает не *вытеснение* иррационализма и мифа, а только *оттеснение* – желание отодвинуть их на периферию сознания»; но даже «в эпоху расцвета рационалистической по своей сути новоевропейской культуры» XIX – XX вв., «пусть и глухо, но все-таки бьется изначальное сердце мифа, мифологическое ядро сознания, изначально структурирующее жизнь народа, продолжает существовать. Происходит это потому, что существуют пласты действительности, порождающие мифологическое осмысление мира. Основная причина возобновления этих пластов – никогда не исчезающее ощущение тесной взаимосвязи человека и мира, возможности многообразного проявления этого мира в различной форме»; продолжая эту цитату, подчеркнем следующее: «Культура сохраняет в подпочве все свои старые пласты, пусть и не замечаемые нами, которые вдруг начинают прорываться самым неожиданным образом, заставляя нас удивляться тем странным формам, в которых предстает перед нами *целое культуры*, определяемое соотношением ее пластов» [12, с. 68].

Эта пространная цитата имеет самое непосредственное отношение к настоящей работе, ее проблематике и тематике. Будь человеческая культура целиком во власти рационализма, уничтожь она в процессе своего развития старые, иррациональные, мифологические пласты, не было бы интуитивного мышления, полета фантазии и воображения, которые раскрывали бы стороны действитель-

ности, упущенные, незамеченные рациональной моделью мира, сконструированной по строгим правилам и шаблонам логики. «Примитивные» мифологические представления и заложенные в них архетипы помогают, с одной стороны, создать яркие, выразительные, запоминающиеся художественные образы и, с другой стороны, познать и раскрыть всю глубину воплощенного образа при интерпретации произведений искусства.

Осваивая возможности, которые потенциально содержатся в старых пластах культуры, новелла Г. Уэллса «Страна слепых» выстраивает фантастические текстовые миры, открывающие нам некие глубинные истины, которые невозможно было бы вскрыть традиционно-логическим способом рационального, прагматического мышления.

Рассуждая о мифологическом мышлении, следует особо подчеркнуть в таком способе освоения мира ведущую роль коллективного бессознательного и, в частности, его носителей – архетипов: «Мифы народов являются непосредственными проявлениями коллективного бессознательного»; «Все, что осаждается в бессознательном, принимает ту или иную архаичную форму»; «Все самые мощные идеи и представления человечества сводимы к архетипам», то есть самым элементарным образам, первообразам, которые «представляют собой систему установок, являющихся одновременно и образами, и эмоциями» [13, с. 137, 151, 144, 147].

Архетип (первообраз, первичная форма, проформа, первоначальный образ, образец от греч. arche – начало и typos – образ) – понятие, восходящее к традиции платонизма и играющее главную роль в аналитической философии К.Г. Юнга. Архетипы как структурообразующие элементы коллективного бессознательного представляют собой «универсальные модели бессознательной психической активности, спонтанно определяющие человеческое мышление и поведение»; «архетипические представления (символы)» являются результатом совместной работы сознания и коллективного бессознательного» [14, с. 75].

Архетипы как структурные составляющие содержания коллективного бессознательного наследуются и являются универсальными у представителей определённой культуры.

Говоря о содержании коллективного бессознательного, К.Г. Юнг имеет в виду «древнейшие или, лучше сказать, первозданные элементы этого содержания, то есть универсальные образы, существующие с незапамятных времен», подчеркивая вместе с тем взаимопроникновение и динамичность архетипов: «Провести четкие границы и дать точные формулировки понятий в этой области невозможно ввиду того, что самой природе всех архетипов присуще взаимопроникновение друг в друга. <…>. Ни один архетип не может быть сведен к простой формуле. <…>. Он продолжает жить веками и всегда требует нового истолкования» [15, с. 9, 215].

Особенностью архетипических образов является их мифологический характер (например, образы Героя, Спасителя, Чудовища, Колеса-Солнца и др.) [16]. Ещё античные философы, хотя и не пользовались термином «архетип», стремились найти первоэлементы, схемы и мотивы, лежащие в основе мифологических текстов.

«Составляя основу общечеловеческой символики, архетипы служат питательной почвой творчески-продуктивного, в том числе и художественного, воображения и фантазии, находят воплощение в сновидениях, мифах, сказках, выступают исходным материалом для литературы и искусства» [17, с. 21].

В литературоведении архетип понимается как универсальный прообраз, зафиксированный мифом и перешедший из него в литературу и дающий возможность увидеть глубинные содержательные стороны произведения [18]. Архетипы как первичные образы лишены ясного содержания и достраиваются материалом сознательного опыта.

Получая свое воплощение в искусстве, архетип приобретает форму конкретного художественного образа, используемого автором в качестве символа. Художественные образы могут быть разными, но ценностно-смысловое ядро архетипа сохраняется неизменным, в чем проявляется такое качество архетипа, как способность к типологическим изменениям при сохранении внутренней целостности и постоянства. Этим объясняется существование схожих мотивов в фольклоре разных народов, находящих свое воплощение в разных образах [18].

В мифах народов различаются три мира, противопоставляемых по принципу «верхний/нижний»: земной мир, небесный мир и подземный (или водный) мир. Для сюжетов многих мифов характерно перемещение персонажей из одного мира в другой по вертикали [1]. Такая вертикаль, соединяющая все измерения, необходима для того, чтобы в мире царили порядок и гармония.

Архетип вертикали отражен в представлении древних людей о мировой оси, которая конкретизируется в разных образах в мифах разных народов:

– в образе мирового древа в скандинавских, нанайских, татарских мифах, индийских ведах [19; 20; 21];

– мировой горы в алтайских, монгольских, чувашских, индусских, древнерусских мифах [22; 23];

– лестницы в небо в древнеегипетских, буддийских, эвенкийских мифах [24];

– Вавилонской башни, золотого кола в мифологии древних тюрок [4];

– гороха, выросшего до небес, в русских народных сказках [25] и др.

Вертикальная архетипическая схема мироздания сохраняется в модели мира и на более поздних этапах культурного развития человечества. Например, в религиозной модели мира средневековья с тремя мирами, расположенными вертикально, соотносятся рай, земля и ад.

В этой связи важно отметить, что архетипическая оппозиция «верх/низ» с самого начала формировалась как аксиологическая категория. Уже в языческих представлениях движение вверх оценивалось как положительное, а движение вниз – как отрицательное [26]. Положительная оценка верха и отрицательная оценка низа в современном сознании имеют и религиозное основание. Считается, что души праведников перемещаются наверх, а души грешников – вниз [27; 28].

Переходя к рассмотрению новеллы Г. Уэллса, следует отметить, что архетипическая антиномия «верх/низ», понимаемая как противоречие между двумя равноправными сущностями, отражающая противоречие самой действительности [29, с. 61], является в данном произведении основной структурообразующей оппозицией.

Архетипическая оппозиция «верх/низ» задает вертикальную организацию художественного пространства новеллы, где верх символизирует большой мир, а низ – мир слепых, куда главный герой Нуньес случайно попадает по вертикальному пути – в результате падения с горы: *He decided he must have fallen, and looked up to see, exaggerated by the ghastly light of the rising moon, the tremendous flight he had taken.*

Падение *(fall)* с огромной *(tremendous)* высоты, напоминавшее, скорее, головокружительный полет *(flight)*, показалось ему еще ужаснее в призрачном свете *(ghastly light)* восходящей луны *(rising moon)*.

Заметим, что образ луны вводится в текст новеллы отнюдь не случайно. Имеются все основания рассматривать луну в свете теории архетипов, поскольку она с незапамятных времен увязывается с жизнью и смертью человека, с переходом от одной формы жизни к другой, из одного мира в другой. Луна традиционно рассматривалась как земля мертвых или вместилище душ.

Луна с последовательным изменением своего внешнего вида, то есть фазами, видимой и невидимой, может трактоваться как постепенное и, наконец, полное исчезновение. Связь луны с ночью и слабой освещенностью отличает ее от солнца, соотносимого с днем и ярким освещением. Согласно мистическим верованиям, умирающая луна представляет нижний мир, мир тьмы, а рождающееся солнце ассоциируется с верхним миром, миром жизни [30].

Соотнесенность с нижним миром мертвых имплицируется использованием эпитета, характеризующего лунный свет, а именно, прилагательного *ghastly*, которое, согласно словарной дефиниции, семантически соотносится со смертью и вызываемым ею ужасом: *"death-like, pale and ill; causing horror and fear"* [31].

Будучи этимологически связанным с существительным *ghost* [32], слово *ghastly* ассоциируется с душами умерших людей, с привидениями, которые являются своеобразными посредниками между мирами – нижним, миром мертвых, и верхним, миром живых людей.

Архетипический образ горы, с вершины которой сорвался Нуньес, выступает символом устройства художественного мира новеллы, представляющего собой совокупность двух возможных текстовых миров: мира зрячего, расположенного на вершине, и мира слепых, расположенного в ущелье.

Гора предстает как архетип, выполняющий функцию моделирования Вселенной.

Архетипический образ горы присутствует в мифологических представлениях большинства древних народов, в которых актуализируется трехчленная структура горы, задающая организацию миропорядка: вершина, где обитают боги, подножие горы, где располагается царство мертвых и обитают злые духи, и склон горы, где живет человеческий род.

Таким образом, гора – это структура, соединяющая все сферы бытия – небо, землю и подземный мир, это мировая ось. Восхождение к вершине символизирует стремление к высшему состоянию, выход на новый духовный уровень, обретение свободы [33].

В обыденном человеческом сознании гора предстает в виде концепта-схемы, определяемого как «мыслительный образ предмета или явления, имеющий пространственно-контурный характер», содержащий определенные элементы, легко поддающийся изображению в виде некоего рисунка, наброска [34, с. 36].

Концепт горы, входящий в построенную в новелле Г. Уэллса концептуальную модель мира, включающий три составные части – вершину, подножие и склон, актуализирован в тексте определенной лексикой.

Выявленные в тексте новеллы лексические единицы, репрезентирующие три части концепта-схемы «гора», представляют собой как непосредственные номинации вершины, склона и подножия (*top, slope, foot (of a mountain)*), так и лексемы, связанные с ними разного рода семантическими отношениями (*high, descend, rise, pit, etc.*).

Три структурные составляющие концепта-схемы «гора» выражены следующими словами и словосочетаниями:

– вершина: *summit, crest, upland, high*;

– склон, идущий сверху вниз: *glaciers, to descend, down the steeps*;

– склон, идущий снизу вверх: *to climb, to lift, to rise (higher and higher), a climb, chimney, rising, towering above, clambering*;

– склон, идущий сверху вниз или снизу вверх (без уточнения): *slope, to slope, steep, cliff, rock, precipice, alp, cleft, cave*;

– подножие: *the foot (of the precipice), valley, talus, pit, gorge, gully, (far) below*.

Установить соотнесенность лексических единиц с обозначением трех составных частей концепта-схемы горы позволяет анализ словарных дефиниций, который выявляет соответствующие семы – *top (of the mountain); go up / down; foot (of the mountain)*, соответственно. Эти компоненты либо включены в толкование непосредственно, либо вычленяются в нем в результате последовательного дефиниционного анализа.

К примеру, словарное толкование лексемы *summit* в её первично-исходном значении позволяет однозначно охарактеризовать её как слово, номинирующее вершину: "*the top of a mountain*" [35].

В толковании лексемы *crest* – "*top* of a slope or hill" [36] – содержатся слова (*slope, hill*), в семантике которых вычленяется компонент, указывающий на то, что они называют именно гору: *slope* – "the side of a *hill* or *mountain*" [36]; *hill* – "natural elevation on the earth's surface smaller than a *mountain*" [36].

Слово *descend*, не содержащее в дефиниции компонента *"mountain"*, толкуется в самом общем смысле как схождение вниз ("come or go *down*" [36]), что позволяет отнести его к нисхождению с любых вертикально расположенных объектов, в том числе и горных массивов.

В словарном толковании глагола *climb*, определяемого как "to go *up towards the top of*", приводится в качестве иллюстрации его употребления предложение, отсылающее к горе: "The little train climbed the *mountain*-side slowly" [36].

Существительное *slope* обозначает наклонную поверхность ("slanting line") без спецификации направления движения, которое может иметь восходящий или нисходящий вектор, что отражается в толковании слова, содержащего, к тому же, отсылку к существительному *mountain*: "area of rising or falling ground: *mountain slopes*" [36].

В новелле существительное *slope* используется дважды. В начале повествования оно обозначает склон, спускаясь по которому Нуньес попадает в Страну слепых: *He had struck a steep slope of snow, and ploughed his way down it in the midst of a snow avalanche*. В конце повествования говорится о склоне, по которому он поднимается в своем воображении в стремлении вернуться в свой мир: *He thought of that great free world that he was parted from, the world that was his own, and he had a vision of those further slopes.*

Существительное *foot*, используемое в переносном значении "the bottom of a slope, hill, set of stairs, etc." [35], имеет в своей семантической структуре компоненты *slope* и *hill*, связанные с обозначением горы, о чем говорилось ранее.

Представленность склона самой многочисленной лексической группировкой, включающей двадцать языковых единиц в сравнении с одиннадцатью обозначениями, относящимися к вершине и подножию, указывает на важность этой части концепта, символизирующей границу между двумя мирами – миром зрячих людей, к которому принадлежит главный герой новеллы, и миром слепых, где он оказался и откуда тщетно пытается вырваться.

Слепые, воспринимающие Нуньеса и его рассказы о зрении как нечто ужасное, то есть угрожающее их безопасности, стремятся к четкому обособлению своего мира, пытаясь обеспечить непроницаемость своей границы. Символом непроницаемости качественной границы и невозможности установления контакта между двумя мирами выступает образ стены.

Стена как общечеловеческий образ архаического сознания представляет собой устойчивый и повторяющийся конструкт народной фантазии, обобщенно отражающий определенную идею в виде конкретно-чувственного образа [37]. Согласно мифологическим сюжетам, стена разделяет мир живых и царство мертвых, а также отделяет земной мир от небесного (бронзовая стена в египетской мифологии, медная – в греческой, нефритовая стена в китайских мифах и т.д.) [38]. Архетипическая символика стены неоднозначна.

С одной стороны, стена предстает воплощением устойчивости, помогающей сохранить неприступность и незыблемость границ мира. Как и дом, стена имеет мистический смысл, воплощая женское, защитное начало [30]. Это значение стены, связанное с защитной функцией, реализуется, например, в устойчивых словосочетаниях в английском и русском языках: *a stone wall*; *как за каменной стеной*.

С другой стороны, стена, отгораживающая пространство, является олицетворением преграды, разделения, ограниченности мира, символизируя тем самым отчуждение, непонимание, сопротивление и, как результат, противостояние [30; 39].

Нелишне в этой связи напомнить о семантике слова *wall*, первично-исходное, основное значение которого определяется следующим образом: "continuous, usu. *vertical*, *solid* structure of stone, brick, concrete, wood, etc., forming one of the sides of a building or room, or used to *enclose*, *divide* or *protect* smth. (including land)" [40].

В значении выделяются такие важнейшие компоненты, как вертикальное измерение стены, устойчивость, прочность исходного материала, замкнутость и отграниченность пространства, защитная функция стены. Таково предназначение стены для слепых жителей долины. Со всех сторон долина, описываемая в новелле, окружена, как кольцом, стеной, поднимающейся высоко над головой: High up and *ringing* the valley *about* was a *wall*.

Для Нуньеса стена из высоких гор, затмевающих небо, предстает, прежде всего, символом заточения, отделённости от огромного поднебесного мира: *Over against him, another wall of rock reared itself against the sky.*

Многократный повтор слова *wall*, отмеченный в тринадцати предложениях текста новеллы, указывает на его ключевую роль в произведении. Стена выступает в качестве символа изолированности двух миров друг от друга.

Синтагматические связи существительного *wall* в тексте новеллы указывают на то, что эта стена из скальной породы (wall of *rock*) служит границей между Страной слепых и остальным миром: *Sheds, apparently shelters or feeding-places for the llamas, stood against the boundary wall*. Граница, образованная стеной, высока и непреодолима: *He looked back at the high and unclimbable wall behind.*

Впечатление замкнутости и изолированности усиливается многократным повтором слов с семой «круг»: *ringing* about; *about* the valley; the *encircling* wall; their *circling* wall; *circumferential* wall; the wall of the *circumference*; snow*-rimmed* basin. Проиллюстрируем некоторое употребление слов, в значение которых входит семантический компонент «круг»: *He could now see <…> three men carrying pails on yokes along a little path that ran from the encircling wall towards the houses; They had ceased to concern themselves with anything beyond the rocky slopes above their circling wall.*

О наличии семы «круг» в указанных словах свидетельствуют их толкования. К примеру, слово *circumference* определяется как "the line enclosing a *circular* space" [40]; слово *rim* означает "the outside edge or border of esp. a *round* or *circular* object" [40].

Образ круга накладывается на образ стены, подчеркивая идею ограниченности и замкнутости мира слепых. Одной из функций круга как архетипического образа является разграничение внутреннего и внешнего пространства, защита внутреннего пространства от влияния внешних сил [30].

Использование символа круга подкрепляет идею отчуждения между слепыми и остальным миром, самоизоляции слепых в их микроскопическом мирке.

Страна слепых настолько мала, что там даже небо – это всего лишь плоский диск, как утверждается в новелле: And there, *unpent by mountains*, one saw the sky – the sky, not such a *disc* as one saw it here, but an *arch of immeasurable blue*. В этом, опять же, реализуется образ круга, что следует из словарной дефиниции существительного *disc* ("a flat *circular* object or shape" [40]).

Беспредельности мира Нуньеса противопоставлено ограниченное, замкнутое пространство долины, характеризующее ее как метафору мировой кастрюли с крышкой из камня: *And blind philosophers <…> reproved him so impressively for his doubts about the lid of rock that covered their cosmic casserole.*

Этот ограниченный, замкнутый мир описывается также словосочетаниями с эпитетами *shut-in* (замкнутый, закрытый) и *secluded* (уединенный, укромный) (*shut-in* valley, *secluded* place) в следующих предложениях: *Far, far below, and hazy with distance, they could see trees rising out of a narrow, shut-in valley – the lost Country of the Blind; This gave a singularly urban quality to this secluded place.*

Так каким же маленьким должен быть мир, чтобы он мог поместиться в кастрюле, пусть даже самой огромной, да еще закрытый крышкой! Кастрюля и крышка также представляют собой окружность, а значит, заключают в себе все ту же идею – ограниченности и замкнутости.

Слепые представляют свой мир конечным. Они убеждены, что гор, о которых говорит Нуньес, не существует, а у конца скал, где ламы щиплют траву, находится конец мира, куда упирается ячеистая крыша мироздания: *They told him there were indeed no mountains at all, but that the end of the rocks where the llamas grazed was indeed the end of the world.*

Небо в виде каменной крыши представляет собой еще один образ архаического мышления. Например, в фольклоре славянских народов образ каменного неба отражен в поверье о том, что небо разламывается во время грозы. По сербским верованиям, небо – это крышка из камня, и Бог восседает там, на каменном престоле [38].

Согласно польским мифологическим представлениям, небо поддерживает столб, касающийся Полярной звезды, неподвижной, осевой, а небесный купол, иногда считавшийся каменным, вращается, при этом звезды, солнце и молнии излучают свет через отверстия или трещины; столб же стоит в центре земли [41].

В представлении слепых мир в буквальном смысле этого слова накрыт крышей из скальной породы: Thence sprang a cavernous *roof of the universe*. Напомним, что существительное *roof* означает нечто, что покрывает сверху какой-то объект: "the covering that forms the top of a building, vehicle, etc." [42].

Каменная крыша мироздания, которая представляется слепым изысканно гладкой наощупь (*It was an article of faith with them that the cavern roof was exquisitely smooth to the touch*), вызывает у жителей долины религиозное благоговение и поклонение (it was an article of *faith*). Следует отметить тактильный характер восприятия крыши людьми, живущими в Стране слепых (*smooth to the touch*).

Согласно словарной дефиниции прилагательного *smooth*, обозначаемое им качество гладкости вызывает приятные эмоции: "a smooth surface has no rough parts, lumps, or holes, especially in a way that is *pleasant* and attractive to touch" [43]; "silky to the touch" [44]. Данное качество оценивается слепыми как в высшей степени положительное, поскольку характеризуется наречием *exquisitely*, производным от прилагательного *exquisite*, значение которого помечено усиленно положительным коннотативным признаком: "of such beauty or delicacy as to arouse intense *delight*" [44].

Важность качества «гладкий» подчеркивается повтором прилагательного *smooth*, использованного в параллельной конструкции, а также повтором интенсифицирующих наречий *very* и *so*: About ten times ten the height of a man there is

a roof above the world – of rock – and *very*, *very smooth. So smooth – so* beautifully *smooth.*

Это качество в тексте отмечается как прекрасное: *beautifully* smooth. В семантике эпитета *beautiful* также присутствует положительно оцениваемый коннотативный компонент, указывающий на высокую степень удовольствия, восхищения, испытываемых при восприятии красоты как приближения к идеалу: "beautiful is applied to that which gives the highest degree of *pleasure* to the senses or to the mind and suggests that the object of *delight* approximates one's conception of an *ideal*" [44].

Именно это качество каменной крыши, вызывающее восхищение у слепых, придает ей сакральный характер, делая ее воплощением высшей ценности. Это отношение к небу представляет собой распространенное поверье в религии разных культур. Небо приравнивается к Богу, наделяется божественной чистотой и противопоставляется грешному земному миру людей. На небе царит вечная радость и красота [38]. Небо дает жизнь, оно предстает далеким, вечным [45].

Заметим, что восприятие зрячими людьми неба как блага, дарованного высшими силами, связано с природными явлениями, которые не могут видеть слепые, а именно, солнечным светом, сиянием звезд, дождем: «Наши праотцы обоготворяли небо, ибо с неба падают солнечные лучи, оттуда блистают луна и звезды, проливается благодатный дождь» [46, с. 31 – 33].

Вера слепых в изысканно гладкую крышу мира подобна вере в Бога в большом мире. Существование божественного начала эмпирически доказать невозможно ни в одном, ни в другом случае. Слепые философы пытаются развеять сомнения Нуньеса относительно существования каменной крышки, накрывающей их мир-кастрюлю: *And blind philosophers came and <…> reproved him so impressively for his doubts about the lid of rock that covered their cosmic casserole.* Для слепых важно признание Нуньесом мировой крыши, что равносильно обращению неофита в свою веру.

Справедливости ради надо заметить, что представление о мире как об ограниченном пространстве, полностью соответствующее жизненному опыту слепых, воспринимающих мир в аудиальной и кинестетической модальностях, помогает им прекрасно к нему адаптироваться. Если бы их мир был безграничен, они не смогли бы к нему так идеально приспособиться, досконально изучить, привести все в порядок и уверенно с ним управляться: It was marvelous with what confidence and precision they went about their *ordered world*.

В отличие от стены, символизирующей ограниченность в горизонтальном измерении, крыша являет собой символ вертикального ограничения. Крыша ставит предел и воображению слепых, представляя собой своеобразный символ заслона, блокирующего дальнейшее познание мира, останавливающего их в начале пути, подавляющего их воображение.

Нуньес говорит: *I must come under that roof of rock and stone and darkness, that horrible roof under which your imaginations stoop.*

Любопытно отметить, что в приведенном предложении крыша описывается с помощью сложного генитивного эпитета, в котором предлог *of* и повторяющийся союз *and* объединяют разнородные лексико-грамматические разряды существительных – вещественные *rock, stone* и абстрактное *darkness*.

Здесь наблюдается своеобразный эффект градации, располагающей существительные по степени прочности: если скала подвержена разрушительному воздействию природы, а камень может разбить человек, то тьма, метонимически замещающая слепоту, уже неодолима.

Интересно, что в дальнейшем, когда Нуньес оставляет долину слепых в почти безнадежной попытке преодолеть завесу гор, он видит открывшийся перед ним бесконечно прекрасный мир свободы, и его воображение воспаряет: *He saw the infinite beauty, and his imagination soared over them to the things beyond <…>.*

Крыша – это метафора ограниченного миропонимания слепых. Каменная крыша закрывает от слепых свет познания, создавая темноту невежества. Их мысль не может воспарить свободно ввысь, а вынуждена пригибаться к земле под тяжестью этой крыши, о чем говорят значения глагола *stoop:* "to bend the top half of your body downwards" [36]; "to move down from a height; to descend from a superior rank, dignity, or status" [44]; "to abase or degrade oneself" [42].

Как видно из дефиниций глагола, в его семантике заложена вертикаль «верх/низ», о чем говорят такие семы, как *downwards*, *down from a height*. Если бы Нуньес согласился на операцию по удалению глаз, на чём настаивали старейшины Страны слепых, это означало бы для него деградацию, духовное нисхождение со своей мировоззренческой высоты практически в каменный склеп, где ему пришлось бы похоронить свой прежний мир.

Нуньес испытывает по отношению к слепым сложные чувства, он и сердится, и ощущает по отношению к ним глубокое сочувствие и даже жалость. Эти чувства представлены в порядке нисходящей градации. Крайними членами на шкале обозначений эмоций предстают гнев – предельно интенсивная, негативная, аффективная эмоция – и жалость – положительно оцениваемое, также интенсивное чувство: *He felt anger perhaps, but also sympathy for her lack of understanding – a sympathy near akin to pity.*

Нуньес напоминает мессию, который пришел открыть людям глаза, но они, подобно библейским слепым, оставались неисцелёнными, так как не подозревали, что видят мир искаженным или что даже вовсе его не видят [47]. Эти слова в какой-то мере относятся и к людям, описываемым в произведении Г. Уэллса, которые не подозревают, что мир совсем не таков, каким он им представляется.

Из сказанного следует, что пространственная организация новеллы в значительной мере носит антиномичный характер. Лежащие в ее основе антиномии представляют собой взаимоисключающие, противоречащие друг другу положения, одинаково доказуемые логическим путем [48].

Антиномии, которым в свое время уделял большое внимание И. Кант, делают возможным обоснование как утверждения, так и отрицания неких положений: мир конечен – мир бесконечен; каждая сложная субстанция состоит из простых вещей – не существует ничего простого; в мире существует свобода – в мире не существует свободы, но господствует причинность; существует первопричина мира (Бог) – не существует первопричины мира.

Отмечая важность кантовских антиномий, Г.Ф. Гегель утверждал, что антиномии, то есть противоречия, существуют во всех предметах всякого рода, во всех представлениях, понятиях и идеях [49].

Пространственная организация новеллы как составляющая хронотопа произведения построена на таких антиномичных оппозициях, как верх/низ, безграничный/ограниченный, открытый/замкнутый, бесконечный/конечный, зашифрованных в архетипах горы, стены, круга и крыши, что находит отражение в лексических единицах соответствующей семантики. Вскрытие перечисленных архетипов позволяет глубоко интерпретировать замысел автора и представить героев новеллы как антагонистов, которые не могут сосуществовать в едином пространстве, ибо их миры – мир зрячего героя и мир слепых жителей долины – противостоят друг другу прежде всего в пространственном отношении и, помимо этого, и в идеологическом плане, что и доказывается в данной статье.

Библиографический список

1. Иванов В.В. Верх и низ. *Мифы народов мира: Энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1980; Т. 1.
2. Иванов В.В., Топоров В.Н. *Славянские языковые моделирующие семиотические системы (Древний период)*. Москва: Наука. 1965.
3. Лойфман И.Я. О ценностном осознании верха и низа в науке. *Мировоззренческие штудии. Избранные работы*. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002: 86 – 89.
4. Маркова О. *Оппозиция верх-низ в мифологическом сознании степного кочевья*. Available at: ***http://www.arba.ru/article/735***
5. Гейштор А. *Мифология славян*. Перевод с польского. Москва: Издательство «Весь мир», 2014.
6. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1981.
7. Тахо-Годи А.А. *Греческая мифология*. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2002.
8. *Всемирная энциклопедия: Философия*. Главный научный редактор и составитель А.А. Грицанов. Москва: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001.
9. Лосев А.Ф. *Миф. Число. Сущность*. Москва: Мысль, 1994.
10. Чернявская Ю.В. *Народная культура и национальные традиции*: учебно-методическое пособие. Минск, 1998. Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Chern/12.php
11. Савелова Е.В., Шунейко А.А. *Семиотика*: учебное пособие. Хабаровск: Издательство ДВГГУ, 2008.
12. Петрухинцев Н.Н. *XX лекций по истории мировой культуры*: учебное пособие для студентов высших ученых заведений. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
13. Юнг К.Г. *Проблемы души нашего времени*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
14. *Всемирная энциклопедия: Философия.* Главный научный редактор и составитель А.А. Грицанов. Москва: АСТ; Мнинск: Харвест, Современный литератор, 2001.
15. Юнг К.Г. *Архетипы и коллективное бессознательное*. Перевод А. Чечиной. Москва: Изд-во АСТ, 2019.
16. *Краткий философский словарь*. Под редакцией А.П. Алексеева. Москва: Проспект, 2000.
17. *Эстетика: Словарь*. Москва: Политиздат, 1989.
18. Власенко Е.Ю. Проблема архетипов и архетипических образов в литературоведении. *Сетевой литературный альманах*. 2009. Available at: http://alcyone.ucoz.ru/blog/2009-05-14-29
19. Ермаков С.Э., Гаврилов Д.А. *Опора Мироздания. Мировое древо и Скала Времён в традиционной культуре*. Москва: Ганга, 2009.
20. Топоров В.Н. О структуре некоторых архаических текстов, соотносимых с концепцией «мирового дерева». *Труды по знаковым системам.* 1971; Т. 5.
21. Элиаде М. *Тайные общества. Обряды инициации и посвящения*. Санкт-Петербург: «Университетская книга», 1999.
22. Левкиевская Е.Е. Гора. *Славянские древности*. Москва, 1995; Т. 1.
23. Потапов Л. П. Культ гор на Алтае. *Советская этнография*. 1946; № 2: 145 – 160.

24. Ситчин З. *Лестница в небо. В поисках бессмертия*. Москва: Эксмо, 2005.
25. Афанасьев А.Н. *Народные русские сказки*: в 3 т. Подготовка текста, предисловия и примечания В.Я. Проппа. Москва: Гослитиздат, 1957 – 1958.
26. Кондратьева О.Н. Вертикальная ось «верх-низ» в характеристике концептов внутреннего мира человека (на материале русских летописей). *Язык. Культура. Человек. Этнос:* III Международная конференция. Кемерово: Издательско-полиграфический комплекс «ГРАФИКА», 2002: 90 – 96.
27. Маковский М.М. *Большой этимологический словарь современного английского языка: слово в зеркале человеческой культуры*. Москва: Азбуковник, 2005.
28. Яковлева Е.С. *Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия)*. Москва: Гнозис, 1994.
29. *Большой энциклопедический словарь*: в 2 т. Москва: Советская энциклопедия, 1991; Т. 1.; Т. 2.
30. Кирло Х. *Словарь символов. 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории*. Москва: ЗАО Центрполиграф, 2007.
31. *Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press, 1970.
32. *Concise Oxford Dictionary of Current English.* Ed. by H.W. Fowler and F.G. Fowler. Oxford University Press, 1956.
33. Топоров В.Н. Модель мира (мифопоэтическая). *Мифы народов мира: Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия; Олимп, 2000; Т. 2.
34. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии.* Тамбов: Издательство ТГУ, 2001.
35. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: ***http://www. ldoceonline.com/***
36. Macmillan *English Dictionary for Advanced Learners*. Available at: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/
37. Скурыдина В.Б. *Свобода и Крест как мифологемы русского и американского художественного сознания: Томас Вулф «Оглянись на свой дом, ангел», Роберт Пенн Уоррен «Потоп», Борис Пастернак «Доктор Живаго»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Краснодар, 2009.
38. Толстой Н.И., Толстая С.М. Заметки по славянскому язычеству. *Славянский и балканский фольклор: Генезис. Архаика. Традиция*. Редактор С.Н. Романова. Москва: Наука, 1978.
39. Тресиддер Д. *Словарь символов*. Москва: ГРАНД-ФАИР, 2001.
40. *Collins English Dictionary*. Available at: ***http://www. collinsdictionary.com/***
41. Гейштор А. *Мифология славян*. Перевод с польского. Москва: Издательство «Весь мир», 2014.
42. *Cambridge Advanced Learners' Dictionary*. Available at: ***http:// dictionary.cambridge.org/dictionary/british***
43. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Available at: http://education.yahoo.com/reference/dictionary/
44. Webster's New World College Dictionary. Available at: ***http://websters. yourdictionary.com***
45. Туранина Н.А., Биль О.Н. Олицетворение как средство персонификации космического пространства в поэзии начала XX в. *Вестник РУДН.* Серия: Лингвистика. 2012; № 4: 73 – 79.
46. Афанасьев А.Н. *Поэтические воззрения славян на природу*: в 3 т. Москва: Советский писатель, 1995; Т. 1, 1995.
47. Кротов Я.Г. *Человек без свойств. Богочеловеческая комедия*. Available at: **http://yakovkrotov.info/spravki/oglavleniya/ varia/02_homo_ sine_svoystv.htm**
48. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Оникс, 2010.
49. *Философский словарь*. Автор-составитель С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.

References

1. Ivanov V.V. Verh i niz. *Mify narodov mira: `Enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1980; T. 1.
2. Ivanov V.V., Toporov V.N. *Slavyanskie yazykovye modeliruyuschie semioticheskie sistemy (Drevnij period)*. Moskva: Nauka. 1965.
3. Lojfman I.Ya. O cennostnom osoznanii verha i niza v nauke. *Mirovozzrencheskie shtudii. Izbrannye raboty*. Ekaterinburg: Bank kul'turnoj informacii, 2002: 86 – 89.
4. Markova O. *Oppoziciya verh-niz v mifologicheskom soznanii stepnogo kochev'ya*. Available at: http://www.arba.ru/article/735
5. Gejshtor A. *Mifologiya slavyan*. Perevod s pol'skogo. Moskva: Izdatel'stvo «Ves' mir», 2014.
6. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva: Politizdat, 1981.
7. Taho-Godi A.A. *Grecheskaya mifologiya*. Moskva: AST; Har'kov: Folio, 2002.
8. *Vsemirnaya `enciklopediya: Filosofiya*. Glavnyj nauchnyj redaktor i sostavitel' A.A. Gricanov. Moskva: AST; Minsk: Harvest, Sovremennyj literator, 2001.
9. Losev A.F. *Mif. Chislo. Suschnost'*. Moskva: Mysl', 1994.
10. Chernyavskaya Yu.V. *Narodnaya kul'tura i nacional'nye tradicii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk, 1998. Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Chern/12.php
11. Savelova E.V., Shunejko A.A. *Semiotika*: uchebnoe posobie. Habarovsk: Izdatel'stvo DVGGU, 2008.
12. Petruhincev N.N. *XX lekcij po istorii mirovoj kul'tury*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchenyh zavedenij. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001.
13. Yung K.G. *Problemy dushi nashego vremeni*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
14. *Vsemirnaya `enciklopediya: Filosofiya.* Glavnyj nauchnyj redaktor i sostavitel' A.A. Gricanov. Moskva: AST; Mninsk: Harvest, Sovremennyj literator, 2001.
15. Yung K.G. *Arhetipy i kollektivnoe bessoznatel'noe*. Perevod A. Chechinoj. Moskva: Izd-vo AST, 2019.
16. *Kratkij filosofskij slovar'*. Pod redakciej A.P. Alekseeva. Moskva: Prospekt, 2000.
17. *`Estetika: Slovar'*. Moskva: Politizdat, 1989.
18. Vlasenko E.Yu. Problema arhetipov i arhetipicheskih obrazov v literaturovedenii. *Setevoj literaturnyj al'manah*. 2009. Available at: http://alcyone.ucoz.ru/blog/2009-05-14-29
19. Ermakov S.`E., Gavrilov D.A. *Opora Mirozdaniya. Mirovoe drevo i Skala Vremen v tradicionnoj kul'ture*. Moskva: Ganga, 2009.
20. Toporov V.N. O strukture nekotoryh arhaicheskih tekstov, sootnosimyh s koncepciej «mirovogo dereva». *Trudy po znakovym sistemam.* 1971; T. 5.
21. `Eliade M. *Tajnye obschestva. Obryady iniciacii i posvyascheniya*. Sankt-Peterburg: «Universitetskaya kniga», 1999.
22. Levkievskaya E.E. Gora. *Slavyanskie drevnosti*. Moskva, 1995; T. 1.
23. Potapov L. P. Kul't gor na Altae. *Sovetskaya `etnografiya*. 1946; № 2: 145 – 160.
24. Sitchin Z. *Lestnica v nebo. V poiskah bessmertiya*. Moskva: `Eksmo, 2005.
25. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie skazki*: v 3 t. Podgotovka teksta, predisloviya i primechaniya V.Ya. Proppa. Moskva: Goslitizdat, 1957 – 1958.
26. Kondrat'eva O.N. Vertikal'naya os' «verh-niz» v harakteristike konceptov vnutrennego mira cheloveka (na materiale russkih letopisej). *Yazyk. Kul'tura. Chelovek. `Etnos:* III Mezhdunarodnaya konferenciya. Kemerovo: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks «GRAFIKA», 2002: 90 – 96.
27. Makovskij M.M. *Bol'shoj `etimologicheskij slovar' sovremennogo anglijskogo yazyka: slovo v zerkale chelovecheskoj kul'tury*. Moskva: Azbukovnik, 2005.
28. Yakovleva E.S. *Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya)*. Moskva: Gnozis, 1994.
29. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*: v 2 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1991; T. 1.; T. 2.
30. Kirlo H. *Slovar' simvolov. 1000 statej o vazhnejshih ponyatiyah religii, literatury, arhitektury, istorii*. Moskva: ZAO Centrpoligraf, 2007.
31. *Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press, 1970.
32. *Concise Oxford Dictionary of Current English.* Ed. by H.W. Fowler and F.G. Fowler. Oxford University Press, 1956.
33. Toporov V.N. Model' mira (mifopo`eticheskaya). *Mify narodov mira: `Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya; Olimp, 2000; T. 2.
34. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika: kurs lekcij po anglijskoj filologii*. Tambov: Izdatel'stvo TGU, 2001.
35. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: http://www. ldoceonline.com/
36. Macmillan *English Dictionary for Advanced Learners*. Available at: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/
37. Skurydina V.B. *Svoboda i Krest kak mifologemy russkogo i amerikanskogo hudozhestvennogo soznaniya: Tomas Vulf «Oglyanis' na svoj dom, angel», Robert Penn Uorren «Potop», Boris Pasternak «Doktor Zhivago»*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2009.
38. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. Zametki po slavyanskomu yazychestvu. *Slavyanskij i balkanskij fol'klor. Genezis. Arhaika. Tradiciya*. Redaktor S.N. Romanova. Moskva: Nauka, 1978.
39. Tresidder D. *Slovar' simvolov*. Moskva: GRAND-FAIR, 2001.
40. *Collins English Dictionary*. Available at: http://www. collinsdictionary.com/
41. Gejshtor A. *Mifologiya slavyan*. Perevod s pol'skogo. Moskva: Izdatel'stvo «Ves' mir», 2014.
42. *Cambridge Advanced Learners' Dictionary*. Available at: http:// dictionary.cambridge.org/dictionary/british
43. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Available at: http://education.yahoo.com/reference/dictionary/
44. Webster's New World College Dictionary. Available at: http://websters. yourdictionary.com
45. Turanina N.A., Bil' O.N. Olicetvorenie kak sredstvo personifikacii kosmicheskogo prostranstva v po`ezii nachala XX v. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2012; № 4: 73 – 79.
46. Afanas'ev A.N. *Po`eticheskie vozzreniya slavyan na prirodu*: v 3 t. Moskva: Sovetskij pisatel', 1995; T. 1, 1995.
47. Krotov Ya.G. *Chelovek bez svojstv. Bogochelovecheskaya komediya*. Available at: http://yakovkrotov.info/spravki/oglavleniya/ varia/02_homo_ sine_svoystv.htm>
48. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Oniks, 2010.
49. *Filosofskij slovar'*. Avtor-sostavitel' S.Ya. Podoprigora, A.S. Podoprigora. Rostov-na-Donu: Feniks, 2013.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-504-506

Goyushova L.M., *Cand. Of Sciences (Phylology), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: leyla_mazakhirovna@bk.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF AMERICAN AND RUSSIAN AERONAUTONYMS. The article is dedicated to the comparative analysis of American and Russian aeronautonyms (aircraft names), which refer to the constantly growing and actively used language material in professional speech. The official designation systems of aircraft are considered and the lexico-semantic analysis of the names of aircraft and helicopters of the USA and Russia is carried out. Attention is paid to registered aircraft operated in civil and military aviation. The author proposes an etymological classification of American and Russian aeronautonyms. The relevance of the study is due to the importance of a proper name in the process of intercultural and professional communication. The research material is selected from popular science texts, reference publications, Internet forums, and official data published on the websites of the Air Force and the US Department of Defense and Ministry of Defence of the Russian Federation. More than 250 aircraft names are examined. As a result of the comparative analysis, conclusions are drawn about the differences and general trends in aircraft naming. The practical significance of the study is determined by the fact that its results can be useful to linguists studying the field of professional communication, terminologists, lexicographers in compiling dictionaries of proper names and aviation dictionaries, as well as students of aviation specialties.

Key words: **onomastics, pragmonym, poreionym, proper name, aeronautonym, anthroponym, comparative analysis, aircraft.**

Л.М. Гоюшова, *канд. филол. наук, доц., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (МАИ), г. Москва, E-mail: leyla_mazakhirovna@bk.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АМЕРИКАНСКИХ И РОССИЙСКИХ АЭРОНАУТОНИМОВ

Статья посвящена сравнительному анализу американских и российских аэронаутонимов (названия летательных аппаратов), которые относятся к постоянно растущему и активно употребляемому в профессиональной речи языковому материалу. Рассмотрены официальные системы обозначения летательных аппаратов и проведен лексико-семантический анализ названий самолётов и вертолетов США и России. Внимание уделено именным самолётам, эксплуатируемым в гражданской и военной авиации. Автором предложена этимологическая классификация американских и российских аэронаутонимов. Актуальность исследования обусловлена значимостью имени собственного в процессе межкультурной и профессиональной коммуникации. Материалом исследования послужили научно-популярные тексты, справочные издания, интернет-форумы, официальные данные, опубликованные на сайтах ВВС и Министерства обороны США и России. Для решения поставленной задачи использовался метод сплошной выборки. Было исследовано более 250 названий ЛА. В результате сопоставительного анализа были сделаны выводы о различиях и общих тенденциях именований ЛА. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть полезны лингвистам, изучающим сферу профессиональной коммуникации, терминоведам, лексикографам при составлении словарей имен собственных и авиационных словарей, а также студентам авиационных специальностей.

Ключевые слова: **ономастика, прагматоним, порейоним, имя собственное, аэронаутоним, антропоним, летательные аппараты.**

Актуальным лингвистическим направлением является изучение имен собственных. Имена собственные представляют собой слова, без которых невозможно получить и передать «ни одно сообщение» и которые «занимают почетное место в любом языке» [1, с. 2]. Раздел языкознания, изучающий собственные имена, называется ономастикой [2, с. 97]. В современной ономастике наблюдается большой интерес к периферийным онимам, таким как прагматонимы (название сорта, марки, товарного знака), эргонимы (название организации, предприятия, корпорации, заведения), документонимы (название отдельного (важного для народа или народов) документа), порейонимы (названия транспортных средств).

В условиях постоянного роста числа объектов, нуждающихся в номинации, меняются лингвистические характеристики онимов и расширяется ономастическое поле. Ядром ономастического пространства являются антропонимы (именования людей); околоядерное ономастическое пространство составляют мифонимы (мифологические имена), теонимы (имена божества) и зоонимы (клички животных). Топонимы (названия географических объектов) и космонимы (названия зоны космического пространства, галактики, созвездия) имеют ядерно-периферийное положение в зависимости от величины именуемого объекта, степени известности ИС и некоторых других экстралингвистических факторов [3, с. 6]. В периферии выделяются две группы ИС: прагматонимы – названия объектов прагматической деятельности и идеонимы – названия объектов умственной деятельности. К идеонимам относятся геортонимы – названия праздников; гемеронимы – названия органов периодической печати; артионимы – названия произведений изобразительного искусства (живописи, графики), документонимы – названия разного рода документов; пластики) и т.д. Среди прагматонимов можно выделить хрематонимы – названия вещей; порейонимы – названия транспортных средств; ойконимы – названия поселений и т.д. [2, с. 16 и др.].

Как известно, любое имя собственное имеет номинативно-выделительную или индивидуализирующую функцию. Однако периферийные онимы называют материальные объекты или серии объектов, объединённых общей тематикой, не всегда четко отграниченные друг от друга [4, с. 171]. Некоторая неопределённость объекта номинации ослабевает номинативно-выделительную функцию. Более того, периферийные онимы имеют двуплановую семантику, то есть функциональная нагрузка таких имен собственных включает в себя как ономастическое, так и дооно мастическое значение. Дооно мастическое значение предполагает соотнесенность именования со значением слова, взятого за основу и отражающее определенные свойства объекта. Такие имена собственные имеют мотивировку и в отличие от антропонимов являются наиболее изменчивыми (в связи с научно-техническим прогрессом, социально-политическими и историческими изменениями и т.д.) [4, с. 173].

Объектом нашего исследования являются такой вид порейонимов, как аэронаутонимы – названия летательных аппаратов (самолётов, вертолётов, ракет и т.д.). Аэронаутонимы относятся к постоянно растущему и активно употребляемому в профессиональной речи языковому материалу, который требует специального лингвистического описания. Среди современных работ можем выделить исследования, посвященные прагмонимам в специальной лексике по авиации [5], классификации ономастических реалий авиационной и космической тематики [6], аэронаутонимам [7] и др. Однако нами предпринята попытка комплексного сопоставительного анализа названий американских и российских летательных аппаратов. Актуальность исследования обусловлена значимостью имени собственного в процессе профессиональной коммуникации. Сравнительно-сопоставительное исследование анализируемых аэронаутонимов позволяет выявить их общие и различительные характеристики, способствует выявлению и систематизации специфических черт различных лингвокультур и уточнению системы ценностных приоритетов языкового сообщества. Материалом исследования послужили научно-популярные тексты, справочные издания, интернет-форумы, официальные данные, опубликованные на сайтах ВВС и Министерства обороны США и России [8; 9; 10]. Для решения поставленной задачи использовался метод сплошной выборки. Было исследовано более 250 названий ЛА. В результате сопоставительного анализа нами предложены классификации российских и американских аэронаутонимов. Первым этапом мы провели анализ официальных названий ЛА (моделей) и предложили их семантическую классификацию. На втором этапе рассматривались именные самолёты (присваиваются отдельным самолетам разных моделей), а также был проведен этимологический анализ присваиваемых имён. Мы учитывали ЛА, находящиеся в эксплуатации США и РФ, и рассматривали военную и гражданскую авиацию. В результате сопоставительного анализа были сделаны выводы о различиях и общих тенденциях именования ЛА.

Названия летательных аппаратов носят историческую, культурологическую и социально-политическую информацию, что позволяет получить более глубокие знания не только в профессиональной лингвистике, но и в коррелирующих с ней науках. За каждым названием стоит значительный объём экстралингвистической информации, необходимой специалисту в конкретной области знаний.

Присвоение имен людей летательным аппаратам берет свои корни ещё в начале XX века (*«Фарман», «Блерио», «Анатра»*). Общемировой тенденцией является использование названий авиастроительных компаний и конструкторских бюро для обозначения моделей ЛА (в свою очередь названных в честь их основателей), например, семейства самолётов *Boeing* (The Boeing Company – основатель William Edward Boeing), *Lockheed* и *Martin* (Lockheed Martin Corporation – Allan Lockheed, Glenn Luther Martin), *Cessna* (Cessna Aircraft Company – Clyde Vernon Cessna), *Ту* – (ОКБ имени Туполева А.Н., ныне ПАО «Туполев» – Андрей Николаевич Туполев), *Ил-* (ОКБ имени Ильюшина С.В., ныне ПАО «Авиационный комплекс имени С.В. Ильюшина» – Сергей Владимирович Ильюшин), *МиГ*– (ОКБ имени Микояна А.И. – Артём Иванович Микоян и Михаил Иосифович Гуревич), *Су-* (ОКБ имени Сухого П.О. – Павел Осипович Сухой), *Як-* (ОКБ имени Яковлева

А.С., ныне ОАО «ОКБ имени А.С. Яковлева – Александр Сергеевич Яковлев), *Ми-* и *Ка-* («Национальный центр вертолётостроения имени М.Л. Миля и Н.И. Камова» – Михаил Леонтьевич Миль и Николай Ильич Камов) и др.

Система обозначения ЛА, принятая в России, предполагает обозначать ЛА по начальным буквам фамилии первого главного конструктора конструкторского бюро, в котором разрабатывался данный самолёт (*Ил- – Ильюшин С.В.*), далее через дефис следует номер базовой модели и буквенный шифр модификации: *Ту-95МС*. В США используется система обозначения воздушных судов (1962 г.), именуется также как *MDS* (Model-Design-Series – «Тип – назначение – серия»), согласно которой указывают начальную букву, определяющую класс самолёта, затем через дефис – номер базовой модели, буквенный шифр модификации и именное название (есть почти у каждого самолёта, в отличие от российских официальных названий). Перед обозначением обычно указывается фирма-разработчик: *McDonnell Douglas F-4 Phantom II*. Примечательно то, что названия ЛА в обоих языках образованы в основном путем аббревиации: по первой букве американского названия можно определить вид техники (*F-fighter* (истребитель) или компанию-производителя (*B – Boeing*, самолёты «Боинг», *MD – McDonnell Douglas*)), а российская традиция наименования может включать и первые две буквы фамилии: *Су-* от *Сухой*. Традиционно в обоих государствах вместе с усовершенствованием вида ЛА в названиях появляется цифра или литера модификации (*Ту-134А, Ту-134С; F-16, F-16CJ, F-16E*) (см. табл. 1). Отметим, что американцы не учитывают лингвокультурный аспект в названиях ЛА, в отличие от россиян. Так, например, нам известно, что *Boeing* – это фамилия американского самолётостроителя, но американцы могут не знать, что Ту- относится к фамилии советского авиаконструктора Туполева. В США приняты свои обозначения для российских военных ЛА (кодовые обозначения НАТО).

Таблица 1

Значение буквенного шифра вида модификации самолётов в России и классы ЛА США по назначению

Значение буквенного шифра вида модификации в России	*Классы летательных аппаратов по назначению в США*
1. А – первая серийная модификация (*Ту-134А*); 2. Р – разведчик (*Як-28Р, МиГ-21Р*); 3. П – перехватчик (*Як-28П*); 4. ПП – постановщик помех (*Як-28ПП*); 5. У (УС, УМ) – учебно-боевой (*МиГ-21УС, МиГ-21У, МиГ-21УМ*); 6. УБ – учебно-боевой (*МиГ-23УБ, МиГ-29УБ*); 7. УТИ – учебно-боевой истребитель (*МиГ-15УТИ*); 8. КУБ – учебно-боевой корабельного базирования (*МиГ-29КУБ*); 9. ПД – экспериментальный вариант с подъёмными двигателями (*МиГ-21ПД*); 10. ЛЛ – летающая лаборатория (*Ту-128ЛЛ*)	1. A – штурмовик (Attack aircraft); 2. B – бомбардировщик (Bomber); 3. C – военно-транспортный самолет (Cargo); 4. E – самолет радиоэлектронной борьбы (Special electronic installation); 5. F – истребитель (Fighter); 6. K – самолет-заправщик (Tanker); 7. O – самолет наблюдения (Observation); 8. P – самолет береговой охраны (Maritime patrol); 9. R – самолёт-разведчик (Reconnaissance); 10. S – противолодочный самолет (Anti-submarine warfare); 11. T – учебный летательный аппарат (Trainer); 12. U – вспомогательная техника (Utility); 13. X – экспериментальные самолеты и ракеты (Special research); 14. KB – самолет-заправщик, созданный на базе бомбардировщика; 15. KC – самолет-заправщик, созданный на базе военно-транспортного самолета; 16. RB – разведывательный самолет, созданный на базе бомбардировщика; 17. RC – разведывательный самолет, созданный на базе военно-транспортного самолета; 18. RF – разведывательный самолет, созданный на базе истребителя; 19. D – беспилотный летательный аппарат (также применяется литера Q); 20. G – военный планёр (Glider); 21. H – вертолет (Helicopter); 22. S – орбитальный самолёт (Spaceplane); 23. V – самолет укороченного и вертикального взлёта и посадки (Vertical take-off/short take-off and landing); 24. Z – аэростат (Lighter-than-air)

Проведенный анализ официальных названий американских и российских моделей ЛА позволил нам предложить свою классификацию аэронаутонимов. Так как мы рассматриваем официальные названия, состоящие из нескольких элементов, то и классификация будет ступенчатая. По первому элементу все американские аэронаутонимы образованы от названия компании-производителя *(General Dynamics, Beechcraft C-12 Huron, General Atomics MQ-9 Reaper, AeroVironment RQ-20 Puma 1, The Raytheon T-1 Jayhawk),* которые, в свою очередь, могут быть названы в честь основателей, авиаконструкторов (по фамилиям – антропонимический компонент): *Grumman, Rockwell, McDonnell, Douglas, Lockheed, Martin, Boeing, Cessna, Bell, Fairchild, Northrop.* Именные названия могут содержать 9 групп онимов:

1) зоонимы (The McDonnell Douglas F-15 *Eagle – Орёл*, The McDonnell Douglas (сейчас *Boeing*) F-15E *Strike Eagle – Ударный Орёл,* The General Dynamics F-16 *Fighting Falcon – Боевой Сокол*, Cessna 172 *Skyhawk – Небесный Сокол*, Sikorsky UH-60 *Black Hawk – Чёрный Ястреб,* AeroVironment RQ-20 *Puma* – Пума (горный лев, кугуар);

2) топонимы: (гидроним) Beechcraft C-12 *Huron – Гурон* (озеро в системе Великих озер, находящееся на границе США и Канады);

3) мифонимы: Lockheed P-3 *Orion. Орион* – в древнегреческой мифологии знаменитый охотник, отличавшийся необычайной красотой и таким ростом, что его иногда называли великаном, Boeing P-8 *Poseidon, Посейдон* – в древнегреческой мифологии верховный морской бог, The Lockheed Martin C-130J Super *Hercules, Геркулес/Геракл* (персонаж греческой мифологии, сын Зевса), The Bell UH-1N Twin *Huey, Хьюи* – бог морских волн или используется как производная форма антропонима, Boeing E-6 *Mercury – Меркурий* (в мифологии Меркурий – бог – покровитель торговли);

4) названия природных явлений: The Lockheed Martin F-35 *Lightning* II – *Молния*, The Fairchild Republic A-10 *Thunderbolt* II *Удар Молнии, Гроза;*

5) космонимы и астронимы: The Lockheed C-5 *Galaxy – Галактика*, The Boeing B-52 *Stratofortress – Стратосферная Крепость*, The Boeing C-135 *Stratolifter – Стратосферный Грузовоз,* Boeing E-6 *Mercury – Меркурий*, Northrop Grumman/Boeing E-8 *Joint Stars – Созвездие*, Lockheed P-*3 Orion – Орион* (созвездие в области небесного экватора), Boeing KC-135- *Stratotanker – Стратосферный танкер;*

6) название вида деятельности: The Boeing E-3 *Sentry – Часовой, Караульный, Дежурный*, The Rockwell B-1 *Lancer – Улан (Всадник)*, General Atomics MQ-9 *Reaper – Жнец, Жница* (намёк на выражение *Grim Reaper* — «*мрачный жнец*», то есть смерть), Lockheed Martin RQ-170 *Sentinel, Sentinel* – наблюдатель, часовой;

7) этнонимы: TH-1H *Iroquois* – индеец из племени, относящегося к группе ирокезов, Apache (апачи – собирательное название для нескольких культурно родственных племён североамериканских индейцев), Chinook (чинук – группа индейских народов на северо-западе США);

8) демонимы (названия жителей): The Beechcraft T-6 *Texan II – Техасский*;

9) слова-характеристики: The Northrop (later Northrop Grumman) B-2 *Spirit – Дух,* The Lockheed Martin F-22 *Raptor – Хищник*, The Fairchild C-26 *Metroliner – Метролайнер, поезд*, The Northrop T-38 *Talon – Коготь*, McDonnell Douglas KC-10 *Extender – Удлинитель*, General Atomics MQ-1 *Predator – Хищник.*

Приведенная семантическая классификация может быть дополнена в будущем, так как в истории авиации появляются новые имена, что служит пополнению данного лексико-семантического поля.

Интересная статья была опубликована (29.10.2019) на сайте Министерства обороны США под названием «*Why Army Helicopters Have Native American Names*» («*Почему военные вертолеты имеют имена коренных американцев*») [8]. Американская армия имела многочисленные конфликты с коренным населением, и индейские войны нашли своё отражение в лингвокультуре страны. Официально существовала традиция присваивать имена коренных американцев вертолетам, однако сейчас такого требования нет, но тенденция не исчезла. Согласно статье, такие имена отражают боевой дух и придают уверенность, ассоциируются с выносливостью, мощью и ловкостью.

Российские ЛА названы в честь компании-производителя: *Sukhoi Superjet 100 (Сухой Суперджет 100), LAROS-31 (основатель КБ «ЛАРОС» Олег Ларионов).* Использование фамилий основателей, авиаконструкторов считается общепринятой: *Ил- (Ильюшин), МиГ- (Микоян и Гуревич), Су- (Сухой), Як- (Яковлев), Ми- (Миль), Ка- (Камов)* и др. Среди российских названий было выделено 3 группы:

1) образованные от антропонимов: *«Ермак»* (также известен под обозначением СТВТС – сверхтяжёлый военно-транспортный самолёт). Ермак Тимофеевич – казачий атаман, исторический завоеватель Сибири для Русского государства. Русский фольклор сравнивает Ермака Тимофеевича с эпическим богатырём Ильёй Муромцем (чьим именем также назван самолёт). Считается новейшей разработкой российских авиастроителей в сфере военно-транспортной авиации. Самолёт «*Ермак*» должен занять достойное место в нише сверхтяжёлых транспортных воздушных судов, а также может быть заменой *Ан-124 «Руслан»* и *Ан-22«Антей», C-17 Globemaster* и *C-5 Galaxy*. Серийное производство должно начаться в 2024 году;

2; от зоонимов: Т-101 *«Грач»*, Т-411 «*Аист*», Су-47 *«Беркут»* (в основном от названий птиц);

3; от топонимов: М-101Т *«Гжель»*.

Таким образом, американским официальным именованиям характерно большее разнообразие. Хотя противоположную ситуацию можно наблюдать при изучении именных самолётов.

Именные самолёты можно найти в парке самолётов гражданской и военной авиации. Например, авиакомпании Аэрофлот и S7 Airlines присваивают имена выдающихся соотечественников, прославивших нашу страну в различных сферах деятельности: легендарные пилоты гражданской авиации, ученые, спортсмены, художники, композиторы, писатели, исследователи, космонавты, полководцы и т.д. Классификация российских именных самолётов позволила нам выделить 5 этимологических групп:

1) ЛА, названные в честь лётчиков, военачальников, командующих: «*Александр Новиков*» (в честь советского военачальника, командующего ВВС, командующего Дальней авиацией, главного маршала авиации, дважды Героя Советского Союза), «*Павел Таран*» (в честь советского летчика бомбардировочной авиации, участника ВОВ, дважды Героя Советского Союза, генерал-лейтенанта авиации, ведущего конструктора Московского машиностроительного завода «Опыт» (ОКБ Туполева)), «*Валентина Гризодубова*» (в честь командира экипажа самолёта АНТ-37 «Родина», первой женщины, удостоенной звания Герой Советского Союза), «*Петр Дейнекин*» (в честь советского и российского военачальника, генерала армии, главнокомандующего ВВС СССР, главнокомандующего ВВС ОВС СНГ, главнокомандующего ВВС России, героя Российской Федерации, доктора военных наук, профессора);

2) в честь авиаконструкторов: «*Валентин Близнюк*» (в честь советского авиаконструктора, сотрудника ОКБ Туполева, главного конструктора Ту-160, консультанта в Совете старейшин ПАО «Туполев»), «*Игорь Сикорский*» (в честь русского и американского авиаконструктора и изобретателя, создателя самолетов «*Русский Витязь*» и «*Илья Муромец*», а также первого в мире серийного вертолета R-4 и других ЛА);

3; в честь былинных, мифологических героев: «*Илья Муромец*» (в честь героя русских былин, богатыря, а также одноименной серии российских бомбардировщиков начала XX века), «*Руслан*» (в честь былинного героя и героя поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»), «*Антей*» (в греческой мифологии – сын Геи и Посейдона, великан, получавший силу от соприкосновения с землёй. Согласно легенде, Антей был побежден Гераклом, который поднял великана в воздух и держал, пока силы того не иссякли. Интересно отметить, что существует американский транспортный самолет С-130 под названием *Hercules* (Геракл), поднявшийся в небо в одно время с «А*нтеем*»);

4) в честь известных деятелей культуры и искусства, исторических личностей (спортсмены, писатели, дирижеры, художники и т.д.)*: «Андрей Рублев», «Художник Тимур Новиков», «Иван Ярыгин», «М. Кутузов», «Иван Бунин», «Н. Римский-Корсаков», «Д. Шостакович», «А. Рублёв»* и т.д.;

5. В честь городов (топонимы): «*Мурманск», «Москва», «Волгоград», «Владивосток», «Грозный», «Казань», «Оренбург», «Ростов-на-Дону», «Смоленск», «Ижевск» «Нижний Новгород», «Сочи», «Челябинск», «Пермь», «Петропавловск-Камчатский», «Магадан»* и т.д.

Американская авиакомпания Virgin America, известная своим чувством юмора при выборе имен, имеет самолёты "*Jefferson Airplane*" (в честь американской психоделической рок-группы), "*Unicorn Chaser*" («Преследователь единорога, или охотник за единорогами» – это изображение или видео с образом единорога, которое просматривается для очищения ума и глаз после просмотра неприятного контента в Интернете), "*Screw it, let's do it*" (по названию книги Ричарда Брэнсона. Richard Branson – британский предприниматель, основатель корпорации Virgin Group) *Screw it, Let's Do it. Lessons in Life. «К черту всё! Берись и делай!»*) и первое в мире имя-хэштег *"#nerdbird"* – (авиалайнер, совершающий полет между двумя высокотехнологичными городами). Ещё одним интересным примером является самолёт с именем «*Myles From Connemara*» («Майлз из Коннемары»), названный в честь ирландского пастуха, чей сын был одним из первых 500 человек, записавшихся в качестве астронавта Virgin Galactic, и выигравший право наименования на аукционе Virgin Unite. American Airlines запускают благотворительную акцию по борьбе с раком, в которой каждый может предложить имя для самолета за небольшой взнос. Это имена людей, которые боролись или борются с этой болезнью.

Интересное развитие в США получила традиция называть самолеты собственными именами: сформировалось направление Nose Art (рисунок на носу самолета). Армейские художники украшали американские военные самолеты картинкой (чаще всего – изображением девушки или животного) и писали на нем название вроде «Громовая птица», «Принцесса апачей», просто «Дженни». В СССР в военное время тоже были самолёты с изображением животных или надписями, отражающими благодарность людям, финансировавшим приобретение самолёта («Герою Советского Союза Сергею Луганскому от комсомольцев и молодежи г. Алма-Ата»), или специальные надписи-сообщения («Смерть фашизму!»). Проведенный анализ показал, что лингвокультурные аспекты нашли своё отражение и в аэронаутонимах. Российским названиям характерна большая официальность и традиционность, в то время как американские названия отличаются неординарностью, но также отражают культурные и исторические события.

Таким образом, изучение аэронаутонимов включает рассмотрение экстралингвистических факторов и позволяет связать ономастику с историей, культурологией, географией и политикой рассматриваемых стран. Общей тенденцией можем считать использование антропонимов (фамилии авиаконструкторов) и слова, отражающие определенные качества именуемого объекта. Эволюция именных ЛА неразрывно связана с историей ВВС, которая требует внимательного изучения. Сравнительно-сопоставительное исследование аэронаутонимов позволяет выявить не только языковые особенности образования онимов, но и углубляет специальные профессиональные знания. Перспективным считается лингвокультурологическое исследование аэронаутонимов военного времени.

Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Имя – через века и страны*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
2. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва, 1988.
3. Супрун В.И. *Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал.* Волгоград: Перемена, 2000.
4. Крюкова И.В. Теория и практика ономастических и дериватологических исследований. *Периферийные разряды ономастики*. Майкоп, 2017; Глава 9: 169 – 183.
5. Шарафутдинова Н.С. *Прагмонимы в специальной лексике по авиации.* Издательство Грамота. Архив научных статей. Available at: https://www.gramota.net/materials/2/2016/3-2/53.html
6. Коротаева И.Э. Классификация ономастических реалий авиационной и космической тематики. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61) 342 – 344.
7. Евсеева О.А., Авидзба Д.Х. Этимология аэронаутонимов. *Сборник статей международной научно-практической конференции.* Уфа: Omega Science, 2020: 123 – 124.
8. *U.S. Deputy of Defense*. Available at: https://www.defense.gov/
9. *U.S. Air Force*. Available at: https://www.af.mil/
10. *Министерство обороны Российской Федерации*. Available at: http://stat.mil.ru/index.htm

References

1. Superanskaya A.V. *Imya – cherez veka i strany*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
2. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva, 1988.
3. Suprun V.I. *Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-`esteticheskij potencial.* Volgograd: Peremena, 2000.
4. Kryukova I.V. Teoriya i praktika onomasticheskih i derivatologicheskih issledovanij. *Periferijnye razryady onomastiki*. Majkop, 2017; Glava 9: 169 – 183.
5. Sharafutdinova N.S. *Pragmonimy v special'noj leksike po aviacii.* Izdatel'stvo Gramota. Arhiv nauchnyh statej. Available at: https://www.gramota.net/materials/2/2016/3-2/53.html
6. Korotaeva I.`E. Klassifikaciya onomasticheskih realij aviacionnoj i kosmicheskoj tematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61) 342 – 344.
7. Evseeva O.A., Avidzba D.H. `Etimologiya a`eronautonimov. *Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Ufa: Omega Science, 2020: 123 – 124.
8. *U.S. Deputy of Defense*. Available at: https://www.defense.gov/
9. *U.S. Air Force*. Available at: https://www.af.mil/
10. *Ministerstvo oborony Rossijskoj Federacii*. Available at: http://stat.mil.ru/index.htm

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 811.521 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-506-509

***Efimova S.K.**, master, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_efimova@mail.ru*
***Dmitrieva T.B.**, MA student, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: tat.dm1tr@yandex.ru*

REALIZATION OF PERSUASION IN JAPANESE CIRCLE MESSAGES OF HOKKAIDO UNIVERSITY (JAPAN). The paper is about the relevance of the study of linguistic realization of persuasion in Japanese business communication. There are characteristics of the circle messages as a type of business writing and features of the opposition "friend–or–foe" and "higher–lower" in Japanese. The analysis of persuasion in Russian linguistics is considered by the authors. The persuasion is

defined as a persuasive influence between the inducer and the recipient with the help of a message. The main research is an analysis of the general information strategy which includes a private strategy for setting the topic of discussion and a private strategy for proposing a solution to the problem. The results of the study are indisputable, and the research of persuasion in Japanese business writing is very important for the linguistics due to the peculiarities of Japanese culture and traditions of writing business letters in Japan.

Key words: **Japanese, persuasion, general information strategy, Hokkaido University.**

С.К. Ефимова, *магистр, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_efimova@mail.ru*
Т.Б. Дмитриева, *магистрант Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: tat.dm1tr@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В ЯПОНСКИХ КРУЖКОВЫХ СООБЩЕНИЯХ УНИВЕРСИТЕТА ХОККАЙДО (ЯПОНИЯ)

В данной статье авторы обосновали актуальность исследования языковой реализации категории персуазивности в японской деловой коммуникации; рассмотрели характеристики делового письма в японском языке и пришли к выводу, что кружковые сообщения являются видом делового письма; описали характерные особенности оппозиция «свой – чужой», «высший – низший» в японском языке; привели анализ понятия персуазивности в отечественном языкознании и вслед за Е.М. Торбик определяют персуазивность как осмысленное обеими сторонами убеждающее воздействие, включающее в себя индуктора, реципиента и сообщение. Основное содержание исследования составляет анализ общей информационной стратегии, которая включает частную стратегию постановки темы обсуждения и частную стратегию предложения решения проблемы. Результаты исследования не вызывают сомнения, перспективность исследований персуазивности в японском деловом письме является бесспорной в связи с особенностями японской культуры и традициями написания делового письма.

Ключевые слова: **японский язык, персуазивность, общая информационная стратегия, Университет Хоккайдо**.

К началу XXI века объем деловой коммуникации между людьми значительно увеличился, что связано с появлением электронной почты, социальных сетей и мессенджеров, и это, несомненно, влияет на традицию написания делового письма в различных сферах. Деловому стилю японского языка присущи четкость описания, фактичность, нейтральность, информативность, отсутствие обращений личного характера, эмоционально-экспрессивных средств выражения, закономерность и подчиненность теме, для реализации вышеуказанного существуют клише и симплификация оформления деловой документации [1]. Но в связи с тем, что нормы написания делового письма в современном обществе подвергаются изменениям, интерес лингвистов к исследованиям речевого воздействия на реципиента в данном виде коммуникации возрастает. Этим обусловлена актуальность исследования реализации категории персуазивности в японском деловом письме на материале кружковых сообщений Университета Хоккайдо. Целью работы являлось выявление языковых способов реализации общей информационной стратегии категории персуазивности в сообщениях кружка по айкидо в мессенджере Line.

Рассмотрев понятие, виды, специфику написания, а также требования, предъявляемые к японскому деловому письму, мы причисляем кружковые сообщения к деловым письмам и виду внутриорганизационной коммуникации, т.к. сообщения отвечают требованиям делового письма: следование нормам написания деловых писем, наличие четкой структуры и аргументативной базы, употребление вежливых форм японского языка, использование этикетных приветственных и прощальных фраз-клише; кружковые сообщения характеризуются официальностью речи и повышенной информативностью; цель коммуникации состоит в обмене актуальной информацией, темой является обсуждение совместной деятельности. Как отмечает исследователь Я.М. Потапова [1], несмотря на неполное соответствие признакам делового общения – упрощенность структуры текста и частичное опущение принятых в японском деловом письме фраз-клише в кружковых сообщениях, деловую коммуникацию предопределяет в первую очередь речевая ситуация и принадлежность участников речевого общения к кружку, созданному с определенной целью, имеющему историю и культурные традиции, установившуюся иерархию, график выполняемой деятельности и т.д.

В рамках нашего исследования считаем необходимым рассмотреть такую отличительную особенность японского языка, как оппозиции «свой – чужой» («uchi to soto») и «высший – низший» («ue to shita»): они выражаются в предикативных частях речи, т.е. в глаголе, предикативном прилагательном, связке [2]. Ф.Е. Звягин определяет значение форм гонорратива и адрессива по дифференциальным признакам «высший – равный – низший» и «свой – чужой» – употребление адрессивных или гонорративных форм зависит от социально-межличностных отношений; на употребление почтительной речи японского языка влияет иерархия коммуникантов, и необходимым считается употреблять адрессивные формы в коммуникации с лицами, являющимися «высшими чужими» и «равными чужими», в то время как для «равных своих» и «низших своих» используются неадрессивные формы, не несущие почтительность в речи. Исследователь уточняет, что обе формы употребляются во взаимодействии с «низшими чужими» и «высшими своими», т.е. гонорративные (почтительные) формы используются к вышестоящим лицам, следовательно, к «равным своим» употреблять не принято, однако, если речь идет о «высших своих», допустимым считается употреблять нейтральную форму [2]. Также Ф.Е. Звягин отмечает, что сложность в употреблении учтивой речи состоит в выборе соответствующего уровня вежливости для той или иной ситуации; однако главным фактором является социальное положение собеседников [3]. Это связано в первую очередь с типами отношений внутри японского общества: senko:kankei – отношения между старшими по курсу и младшими, jougekankei – отношения между вышестоящими и нижестоящими; разница состоит в том, что отношения сэмпай – кохай могут распространяться на опыт работы и возраст.

Далее рассмотрим категорию персуазивности, которую в отечественном языкознании понимают как речевое воздействие; изучению персуазивности посвящены работы таких отечественных ученых, как А.В. Голоднов [4], С.С. Мартемьянова [5], Е.Н. Молодыченко [6], Е.М. Торбик [7], В.Е. Чернявская [8] и др. А.В. Голоднов рассматривает категорию персуазивности как реализацию интерпретанты, отражающуюся на словообразовательном уровне; она обусловлена внутренним манипулятивным характером для выражения целей коммуниканта [4]. С.С. Мартемьянова рассматривает персуазивность через коммуникацию, основу которой составляют персуазивные стратегии на нескольких уровнях: 1) общая персуазивно-коммуникативная стратегия, заключающаяся в убеждении реципиента позицией говорящего; 2) частные стратегии, уточняющие интенции адресанта [5]. Е.Н. Молодыченко также определяет персуазивность как воздействие на сознание слушателя в интересах отправителя сообщения (адресанта), однако считает, что понятие персуазивности является более широким, чем речевое убеждение [6]. Е.М. Торбик в своем исследовании определяет персуазивность как осмысленное обеими сторонами убеждающее воздействие, включающее в себя индуктора, реципиента и сообщение [7]. По В.Е. Чернявской персуазивность – это устное или письменное воздействие с целью призыва к совершению или несовершению действия [8].

В нашем исследовании будем придерживаться определения, выдвинутого Е.М. Торбик. Мы считаем, что категория персуазивности является эксплицитным убеждением, имеющим под собой аргументативность, т.к. персуазивные стратегии в кружковых сообщениях осознаваемы обоими участниками речевого акта [9]. Исследователь выделяет в категории персуазивности общую контактоформирующую стратегию, общую информационную стратегию и общую стратегию интенсификации персуазивного воздействия с частными стратегиями и тактиками. В нашей работе мы провели анализ языковых способов реализации одной из трех стратегий – общей информационной стратегии категории персуазивности в кружковых сообщениях.

Материалом исследования являлись сообщения из группы кружка по айкидо студентов Университета Хоккайдо в мессенджере Line, где передавались сообщения от старшекурсников первокурсникам. Методом сплошной выборки было отобрано 100 сообщений, в которых старшекурсники сообщали о мероприятиях, сборе денег, расписании и т.д. Общая информационная стратегия, по мнению Е.М. Торбик, включает в себя частную стратегию постановки темы обсуждения с 4 тактиками и частную стратегию предложения решения проблемы с 5 тактиками.

1. Частная стратегия постановки темы обсуждения:

1) тактика информирования о существовании проблемы (10 сообщений): языковыми маркерами являются прилагательные 厳しい (kibishii) – «тяжелый», 難しい (muzukashii) – «трудный» в сочетании с существительным 状況 – «положение». Например:

– 当日の午前中の飛行機は全て欠航になっており、師範がこちらにいらっしゃることが非常に厳しい状況です *(Tōjitsu no gozen-chū no hikōki wa subete kekkō ni natte ori, shihan ga kochira ni irassharu koto ga hijō ni kibishī jōkyōdesu).* – По причине того, что рейс был отменен сегодня утром, сложилась **тяжелая** ситуация: инструктор не сможет к нам приехать.

– 懇親会会場などの関係で、延期は難しいためです *(Konshin-kai kaijō nado no kankei de, enki wa muzukashī tamedesu).* – В связи с местом проведения дружеской встречи, перенос будет являться **трудной** задачей;

2) тактика просьбы (85 сообщений): средствами актуализации являются глаголы направленности действия в учтиво-вежливой форме いただきます (itadakimasu) – «получать от лица, статус которого выше статуса получателя». Например:

– それにつきまして、忙しい中大変恐縮ですが現役部員の皆さんには前日の夜*(20:30*頃から、*1*時間程度*)*武道場にて準備にご協力頂きたいです *(Sore ni tsukimashite, isogashī naka taihen kyōshukudesuga gen'eki buin no minasan ni wa zenjitsu no yoru (20: 30 koro kara, 1-jikan-teido) budō-ba nite junbi ni go kyōryoku itadakitaidesu).* – В связи с этим приношу свои извинения, несмотря на вашу занятость, **хотел бы попросить** содействия всех участников в подготовке в зале боевых искусств накануне вечером (около часа с 20:30).

– 講習会１日目終了後に感想文を書いていただきます *(Kōshūkai 1-nichi-me shūryōgo ni kansō bun o kaite itadakimasu).* – По окончании первого дня краткосрочных курсов **просим вас написать** свои впечатления;

3) тактика разъяснения (10 сообщений): актуализируется глаголом длительного вида なっています (natteimasu) – «является». Например:

– 現役部員は原則参加になっています *(Genyaku bunin wa gensoku sankani natteimasu) –* Для всех действующих членов кружка участие **является** обязательным.

– 各学年で異なる値段設定となっておりますので、お間違えのないようよろしくお願いします *(Kaku gakunen de kotonaru nedan settei to natte orimasunode, o machigae no nai yō yoroshikuonegaishimasu).* – Обратите внимание, что цены **являются** разными для каждого курса, поэтому, пожалуйста, будьте внимательны.

4) тактика подчеркивания качественных и количественных показателей не была обнаружена; на этом основании можно сделать вывод, что во внутриорганизационной деловой коммуникации нет необходимости прибегать к внушению, используя какие-либо статистические данные либо предлагать что-либо.

2. Частная стратегия предложения решения проблемы:

1) тактика формулирования частных задач (17 сообщений): актуализируется посредством глаголов するよう (suruyou) – «делать» или しないように (shinaiyouni) – «не делать». Например:

– 先日までは*5/11*から再開予定でしたが、本日北海道大学から連絡があり、*6/30*まで部活を停止するよう要請があります *(Senjitsu made wa 5/ 11 kara saikai yoteideshitaga, honjitsu Hokkaidōdaigaku kara renraku ga ari, 6/ 30 made bukatsu o teishi suru yō yōsei ga arimasu) –* До вчерашнего дня мы планировали возобновить тренировки с 11 мая, но сегодня университет **сделал** заявление о продлении карантина до 30 июня.

– その際にポケットの中に忘れ物をしないようにお願いします *(Sono sai ni poketto no naka ni wasuremono o shinai yōni onegaishimasu) –* При этом прошу Вас **не забывать (не делать)** вещи в карманах;

2) тактика указания на средства выполнения поставленных задач (3 сообщения): реализуется постановкой глагола в простой форме (информационный стиль). Например:

– *OB*連絡は深夜には送らないようにしながら、早く回す。*2.*「○○についてのお知らせです。」といった文になる題名の付け方をする *(1. OB renraku wa shin'ya ni wa okuranai yōni shinagara, hayaku mawasu. 2. Ni tsuite no oshirasedesu.' To itta bun ni naru daimei no tsukekata o suru) –* 1. Для того, чтобы не отправлять поздно ночью письмо ОБ, быстрее **уведомлять** остальных. 2. В заголовке **писать** «извещение о...».

– 参加するにあたって発熱（*37.5*℃以上）、咳、体調不良等ある場合は参加しない。参加者は稽古前、稽古後に手洗い、うがいを必ず行う。可能であれば検温ができるように体温計を準備、朝晩検温をする。*(Sanka suru ni atatte hatsunetsu (37. 5* ℃ *ijō), seki, taichō furyō-tō aru baai wa sanka shinai. Sankasha wa keiko mae, keiko-go ni tearai, ugai o kanarazu okonau. Kanō deareba ken'on ga dekiru yōni taionkei o junbi, asaban ken'on o suru).* – Если перед тренировкой появилась температура (выше 37,5℃), кашель и плохое самочувствие, то **не приходить**. Всем занимающимся перед тренировкой и после **мыть** руки и **полоскать** горло. При возможности подготовить градусник, чтобы **замерять** температуру и **делать** это два раза в день;

3) тактика просьбы (94 сообщения): актуализируется глаголом в деепричастной форме со словом ください (kudasai) – «пожалуйста», не используется по отношению к вышестоящим лицам; фразой お願いします/ お願いいたします (onegaishimasu/ onegaiitashimasu) – «прошу Вас, пожалуйста», говорящий демонстрирует уважение к собеседнику. Например:

– したがって*5*日で出来るだけ新歓費*(17,000*円*)*を集めてしまいたいので、可能であれば準備をお願いいたします *(Shitagatte 5-nichi de dekiru dake shinkan-hi (17,000-en) o atsumete shimaitainode, kanōdeareba junbi o onegai itashimasu).* – По этой причине я хотел бы в этот день полностью собрать деньги на проведение приветственного вечера (в размере 17 тысяч йен), **прошу вас** подготовить эту сумму к указанной дате.

– 大変お世話になったコルター先生とお会いする最後の機会ですので、当日帰省していない人は参加するようにしてください *(Taihen osewa ni natta korutā sensei to o ai suru saigo no kikaidesunode, tōjitsu kisei shite inai hito wa sanka suru yō onegaishimasu).* – Так как это последняя встреча с мастером Корута, которому мы многим обязаны, **прошу** прийти на встречу всех, кто еще находится в Саппоро;

4) тактика предложения решения, альтернативное сопутствующему (20 сообщений) – актуализируется глаголами со значением «изменяться» 変化する (henkasuru) и 変更する (henkousuru). Например:

– なお、大学側からの指示でまた状況が変化する可能性がございます *(Nao, daigaku-gawa kara no shiji de mata jōkyō ga henka suru kanōsei ga gozaimasu).* – В случае если поступят указания с университета, скорее всего, ситуация может **измениться**.

– *3*月*1*日*(*日*)*に法政大学との合同稽古を予定していますが、変更される可能性があります *(Sangatsu tsuitachi (nichi) ni Hōseidaigaku to no gōdō keiko o yotei shite imasuga, henkō sareru kanōsei ga arimasu).* – Мы планируем провести совместную тренировку с университетом Хосэй 1 марта (воскресенье), но может **измениться**;

5) тактика разъяснения (96 сообщений): актуализируется союзами ので (node), から (kara), ため (tame) и による (niyoru) со значением «по причине». Например:

– 櫻井先輩の札幌の出発が延期されるようなので、お見送りの時間を変更させていただきます *(Sakurai senpai no Sapporo no shuppatsu ga enki sareru yōnanode, o miokuri no jikan o henkō sasete itadakimasu).* – **По причине** переноса отъезда Сакурай-семпая время проводов будет изменено.

– そのため、明日予定されていた初段、参級審査も延期となります *(Sonotame, ashita yotei sareteita shodan, san-kyū shinsa mo enki to narimasu).* – **По этой причине** проведение запланированных на завтра экзаменов на первый дан и третий кю будут отложены.

В результате данного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В частной стратегии постановки темы обсуждения употребление тактики просьбы (85 сообщений) преобладает над тактикой информирования о существовании проблемы (10) и тактикой разъяснения (10); тактика подчеркивания качественных и количественных показателей не была обнаружена в связи с тем, что во внутриорганизационной деловой коммуникации нет необходимости прибегать к внушению, используя какие-либо статистические данные.

2. В частной стратегии предложения решения проблемы преобладают тактика разъяснения (96 сообщений) и тактика просьбы (94); тактика предложения решения, альтернативного сопутствующему (20) и тактика формулирования частных задач (17) встречаются в небольшом количестве сообщений; тактика указания на средства выполнения поставленных задач употребляется редко (3).

3. В тактиках просьбы и разъяснения обеих частных стратегий старшекурсниками используются гоноративные (почтительные) формы глаголов по отношению к первокурсникам, несмотря на то, что они являются «низшими своими» для старшекурсников; это может быть связано с тем, что в кружке состоят иностранные студенты, а также с необходимостью выразить уважение к новым членам кружка.

4. В общей информационной стратегии категории персуазивности частная стратегия предложения решения проблемы встречается чаще, чем частная стратегия постановки темы обсуждения; это связано с тем, что старшекурсники акцентируют внимание на выполнении просьбы, а не на постановке проблемы, т.к. целью коммуникации в кружке является передача уведомлений и распоряжений.

Таким образом, цель и задачи исследования были достигнуты. Перспективность исследований персуазивности в японском деловом письме, на наш взгляд, является бесспорной в связи с особенностями японской культуры и традиций написания делового письма.

Библиографический список

1. Потапова Я.М. *Норма делового стиля в японском языке.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1995.
2. Звягин Ф.Е. *Грамматический аспект категорий вежливости глагола в японском языке*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskiy-aspekt-kategoriy-vezhlivosti-glagola-v-yaponskom-yazyke
3. Звягин Ф.Е. Анализ актуального употребления категорий вежливости японского языка. *Вестник Омского университета*. 1998; Выпуск 3: 62.
4. Голоднов А.В. *Персуазивная коммуникация: стратегии и тактики воздействия (на материале современной немецкоязычной рекламы.* Санкт-Петербург: Астерион, 2010.
5. Мартемьянова С.С. *Аргументация и стратегии персуазивности в речевом жанре «Дискуссия»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/argumentatsiya-i-strategii-persuazivnosti-v-rechevom-zhanre-diskussiya
6. Молодыченко Е.Н. *Создание образа врага как персуазивная стратегия американского политического дискурса: когнитивный и лингвопрагматический анализ на материале публичных речей политических деятелей 1960 – 2008 гг.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Архангельск, 2010.
7. Торбик Е.М. *Персуазивные коммуникативные стратегии в деловом дискурсе: на материале англоязычных проектных заявок.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2016.
8. Чернявская В.Е., Логинова И.Ю. Программа политической партии как персуазивный текст. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/programma-politicheskoy-partii-kak-persuazivnyy-tekst
9. Торбик Е.М. *Эмоционально настраивающие тактики воздействия на реципиента (на материале англоязычных проектных заявок).* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-nastraivayuschie-taktiki-vozdeystviya-na-retsipienta-na-materiale-angloyazychnyh-proektnyh-zayavok

References

1. Potapova Ya.M. *Norma delovogo stilya v yaponskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1995.
2. Zvyagin F.E. *Grammaticheskij aspekt kategorij vezhlivosti glagola v yaponskom yazyke*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskiy-aspekt-kategoriy-vezhlivosti-glagola-v-yaponskom-yazyke
3. Zvyagin F.E. Analiz aktual'nogo upotrebleniya kategorij vezhlivosti yaponskogo yazyka. *Vestnik Omskogo universiteta*. 1998; Vypusk 3: 62.
4. Golodnov A.V. *Persuazivnaya kommunikaciya: strategii i taktiki vozdejstviya (na materiale sovremennoj nemeckoyazychnoj reklamy.* Sankt-Peterburg: Asterion, 2010.
5. Martem'yanova S.S. *Argumentaciya i strategii persuazivnosti v rechevom zhanre «Diskussiya»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/argumentatsiya-i-strategii-persuazivnosti-v-rechevom-zhanre-diskussiya
6. Molodychenko E.N. *Sozdanie obraza vraga kak persuazivnaya strategiya amerikanskogo politicheskogo diskursa: kognitivnyj i lingvopragmaticheskij analiz na materiale publichnyh rechej politicheskih deyatelej 1960 – 2008 gg.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Arhangel'sk, 2010.
7. Torbik E.M. *Persuazivnye kommunikativnye strategii v delovom diskurse: na materiale angloyazychnyh proektnyh zayavok.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2016.
8. Chernyavskaya V.E., Loginova I.Yu. Programma politicheskoj partii kak persuazivnyj tekst. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/programma-politicheskoy-partii-kak-persuazivnyy-tekst
9. Torbik E.M. *`Emocional'no nastraivayuschie taktiki vozdejstviya na recipienta (na materiale angloyazychnyh proektnyh zayavok)*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-nastraivayuschie-taktiki-vozdeystviya-na-retsipienta-na-materiale-angloyazychnyh-proektnyh-zayavok

Статья поступила в редакцию 08.11.20

УДК 811(=512.157)=512.31 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-509-511

Zhirkova E.E., *postgraduate, researcher of the sector "Folklore Linguistics", Olonkho Research Institute, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: jenyasyr@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE FIGURATIVE VOCABULARY OF THE YAKUT AND BURYAT LANGUAGES. The article in a comparative aspect examines the figurative vocabulary of the Yakut and Buryat languages on the material of epic texts. The purpose of the study is to identify the lexical and semantic features of figurative vocabulary in the texts of the epic. The lexical parallels found in the texts of the epics are divided into thematic groups according to the semantic meaning and the object of description: 1) figurative vocabulary describing the appearance of the heroes of the epic; 2) figurative vocabulary that determines the form of animate and inanimate objects; 3) figurative vocabulary characterizing the facial expressions of the characters of the epic; and 4) figurative vocabulary describing various movements. As a result of the analysis of the lexical parallels found in the figurative vocabulary of the Yakut and Buryat languages, it is revealed that they have a bright emotional and expressive character, have the same semantic meaning and the general principle of word formation.

Key words: **epic, uliger, olonkho, figurative vocabulary, comparison.**

Е.Е. Жиркова*, соискатель, науч. сотр. сектора «Лингвофольклористика» Научно-исследовательского института олонхо, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: jenyasyr@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ ЯКУТСКОГО И БУРЯТСКОГО ЯЗЫКОВ

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта СВФУ «Героические эпосы тюрко-монгольских народов Евразии: проблемы и перспективы сравнительного изучения»

В статье в сравнительном аспекте рассматривается образная лексика якутского и бурятского языков на материале эпических текстов. Цель исследования заключается в выявлении лексико-семантических особенностей образной лексики в текстах эпоса. Обнаруженные в текстах эпосов лексические параллели были разделены на тематические группы по семантическому значению и объекту описания: 1) образная лексика, описывающая внешний вид героев эпоса; 2) образная лексика, определяющая форму одушевленных и неодушевлённых предметов; 3) образная лексика, характеризующая мимику персонажей эпоса; и 4) образная лексика, характеризующая различные движения. В результате анализа обнаруженных лексических параллелей в образной лексике якутского и бурятского языков выявлено, что они обладают ярким эмоционально-экспрессивным характером, имеют одинаковое семантическое значение и общий принцип словообразования.

Ключевые слова: **эпос, улигер, олонхо, образная лексика, сравнение.**

Языковые контакты якутского и монгольских народов нашли свое отражение в грамматике, лексике и словообразовании. Исследования якутского языка в его отношении к монгольским языкам занимают значительное место в якутском языкознании (О.Н. Бётлингк, В.В. Радлов, Ст. Калужинский и др.). Л.Н. Харитонов во введении в академическую грамматику современного якутского языка особо отмечает, что якутский язык, хотя и относится к тюркским языкам, стоит обособленно от них. По мнению исследователя, «это объясняется большой измененностью фонетического облика многих общетюркских слов, наличием отклонений в системе грамматических форм и большого количества слов монгольского происхождения в якутском языке» [1, с. 5]. Ярким примером заимствований из монгольских языков является такой богатый пласт языка, как образная лексика. Якутский филолог Е.И. Убрятова, изучая отношение якутского языка к тюркским, монгольским и тунгусо-маньчжурским языкам, отметила, что «монголизмы в большинстве разделов лексики представляют собой единичные вкрапления. Единственная область, в которой они преобладают, это образные и звукоподражательные слова» [2, с. 6]. Данное положение исследователя позволяет нам обратиться к материалу бурятского языка для сравнительного изучения.

Актуальность исследования определяется необходимостью сравнительного изучения языков на лексическом уровне для выявления межъязыковых универсалий и национальной специфики. Новизна предпринятого исследования заключается в выявлении образных лексических параллелей в эпических текстах якутского и бурятского языков, а также в изучении образной лексики с точки зрения ее функционирования в эпических текстах.

В настоящей статье рассматривается образная лексика якутского и бурятского языков на материале эпических текстов. В качестве материала привлечен текст бурятского эпоса «Абай Гэсэр» сказителя П. Петрова и якутских олонхо. Выбор эпических текстов в качестве анализируемого материала объясняется тем, что в них исследуемая лексика представлена как часть изобразительных средств эпоса – вершины народного устного творчества. Многими учеными язык эпоса признается эталонным. Цель предпринятого исследования – выявить лексико-семантические особенности образной лексики, обнаруженной в эпических текстах якутского и бурятского языков.

Большой вклад в изучение образной (наряду со звукоподражательной) лексики внес Л.Н. Харитонов [3]. В своих трудах он привел подробную семантическую классификацию, а также определил фонетическую и морфологическую структуру подобного лексического пласта. Л.Н. Харитонов выделял собственно образные слова и производные от них образные глаголы, прилагательные и наречия, которые, в общем, представляют все богатство образной лексики якутского языка. Впервые бурятская образная лексика в качестве сравнительного материала с якутским языком была рассмотрена в монографии С.Д. Егиновой «Образные прилагательные якутского языка (в сопоставлении с бурятским и киргизским языками)» [4]. Исследователь особо отмечает трудность перевода образных прилагательных на другие языки в силу сложности и многокомпонентности их семантического содержания.

В бурятском языкознании принят термин «изобразительные слова», которые, в свою очередь, разделяются на две основные группы: образные и звукоподражательные слова. Впервые на изобразительные слова обратил внимание Ц.Б.

Цыдендамбаев, затем его идея была развита и воплощена в виде монографии Л.Д. Шагдаровым [5]. Примечательно, что в теоретической части дан критический обзор специальной литературы по изобразительной лексике тюркских, финно-угорских и некоторых тунгусо-маньчжурских языков, в том числе работа Л.Н. Харионова «Типы глагольной основы в якутском языке». Л.Д. Шагдаров отмечает сходство образной лексики якутского и бурятского языков в использовании служебных глаголов и видовых форм образных глаголов.

В ходе сравнительного анализа образной лексики в текстах якутского и бурятского эпосов обнаружено 15 лексических параллелей, которые были разделены на тематические группы по семантическому значению и объекту описания: 1) образная лексика, описывающая внешний вид героев эпоса; 2) образная лексика, определяющая форму одушевленных и неодушевлённых предметов; 3) образная лексика, характеризующая мимику персонажей эпоса; и 4) образная лексика, характеризующая различные движения персонажей эпоса.

Первая группа представлена образной лексикой, описывающей внешний вид:

Өөһэрөөн даяаншхан үбэгэн болоод, *Бэльгэн хэер морео* ***Бохигорхон** боро дааган болгоод* [6, с. 142]	*Уонна үҥҥэ кулгааҕар киирбит,* *Ат **бөкчөйөн** биэрбитигэр* [7, с. 25].
Сам принял вид старика-странника, *А вещего гнедого коня превратил* *В **горбатого** серого лончака* [6, с. 142]	*Вошел в правое ухо,* *Когда конь, **сгорбившись**, наклонился* [пер. наш]

Образное прилагательное *бохигор* означает «сгорбленный; искривленный, изогнутый» [8; Т. 1, с. 143] и образовано с помощью аффикса *-гар* (*-гэр*, *-гор*), который образует из образных глаголов прилагательные, обозначающие форму, объем и размер, представляющиеся в образном виде.

В якутском примере из текста олонхо образная лексика представлена глаголом *бөкчөй* «1. Наклонять, опускать голову и верхнюю часть спины или наклоняться при движении всем корпусом, наклоняться, нагибаться (при движении); 2. Согнуться, становиться согнутым, сгорбленным» [9; Т. 2, с. 443 – 444]. От этого глагола образуется с помощью идентичного бурятскому аффикса –ҕар (-ҕор) прилагательное *бөкчөҕөр* – «согнутый, сгорбленный, горбатый (о спине человека)» [9; Т. 2, с. 443].

В обоих примерах единицы образной лексики использованы относительно одного и того же объекта – коня. При описании серого лончака образное прилагательное приобретает отрицательный оттенок, так как слово используется для указания на приобретенный неприятный внешний вид богатырского коня. В якутском примере исключается отрицательная коннотация значения образного глагола *бөкчөй,* так как в данном случае речь идет только о положении тела коня для удобства героя.

Ко второй группе относятся единицы образной лексики, определяющие форму одушевленных и неодушевленных предметов:

Хара Сотон абагайнь *Баруун ханадаа* ***Гонзойжо** хэбтэнэ* [6, с. 140]	*Хоһоонноох хомурдуос* *Холобура суох **хончонноото**,* *Тыллаах тыймыыт* *Кыама суох кыйбаҥнаата* [10, с. 77]
Хара Сотон дядя его *У правой стены своей,* ***Вытянувшись**, лежит* [6, с. 140]	*Говорливый жук,* *Будто не имеет равных, **вытягивался**,* *Языкастая ящерица* *Безостановочно извивалась* [пер. наш]

Образный глагол *гонзойхо* определяется как «быть продолговатым, вытянутым» [8; Т. 1, с. 216]. В сочетании с глаголом *хэбтэхэ* приобретает значение «лежать вытянувшись (или во всю длину)». Якутский образный глагол *хончоҥноо* образован от *хончой*, что означает «напряженно выпрямляться, вытягиваться в высоту (о рослом человеке)» [9; Т. 13, с. 578]. Видовой аффикс формы равномерной кратности *-ҥнаа* придает глаголу значение повторяемости движения или зрительного образа.

В примере из якутского олонхо форма показана в динамике: то выпрямляется, то сгибается. Так как в данном контексте речь идет о Нижнем мире и его обитателях, данное описание должно вызывать у читателя/слушателя негативные чувства. Сказитель, используя образный глагол, описывает картину кишащего насекомыми, чуждого главному герою мира. В бурятском примере описываемый объект статичен: изображена форма удлиненного мертвого тела Хара Сотон.

В третью группу вошли образные слова, характеризующие мимику персонажей эпосов:

Саргал ноён хаан *Хүгшэнөө буруу хараха һамаанда* ***Мэшэгэд** гэжэ байжа энсэжэ аршалба* [6, с. 45]	*Онуоха Хаан Дьаргыстай,* ***Мүчүк гына** күлэ түспүтүнэн* *Көрсө туран кэлэр* [11, с. 187]
Когда отвернулась жена, *Саргал нойон хан* *Подмигнул и, **смеясь**, сказал* [6, с. 45]	*Тогда Хаан Джаргыстай,* *С **улыбкой** на лице* *Встретил их* [пер. наш]

Глагол *мэшэгэд гэхэ* – «улыбаться» [8; Т. 1, с. 578] образует аналитическую форму глагола с помощью служебного глагола *гэхэ* – «говорить», что характерно для образных слов. Производными от основы *мэшэгэд* являются глаголы *мэшэеэхэ* – «*высок.* улыбаться» и *мэшэлээхэ* – «улыбаться (время от времени и неприметно)» [8; Т. 1, с. 578]. Якутский пример *мучүк гын* представляет собой диалектный вариант образного слова *мичик гын* – «улыбнуться» [3, с. 201]. В этом случае также образное слово введено в речь с помощью служебного глагола *гын* – «делать», при этом такое сочетание может рассматриваться как аналитическая форма с моментально-однократным значением.

Мэшэгэд гэхэ и *мичик гын* используются исключительно в положительном контексте, что подтверждается тем, что в обоих примерах эти слова относятся к положительным персонажам: Саргал ноён хану – дяде Абай Гэсэр и Хаан Джаргыстай – главному герою олонхо.

Четвертая группа представлена образными глаголами, характеризующими различные движения:

Абарга Сэсэн мангадхай *Эрье дээрэ гаража* ***Согсойжо** һуугаад* [6, с. 107]	*Абаахы ата **чохчос гына** тустэ да ус үөстээх тимир көнтөһүн быһа тардан тирк гыннаран кэбистэ* [12, с. 232]
Абарга Сэсэн мангадхай *Выходит на берег,* ***Садится на корточки*** [6, с. 107]	*Конь абаасы так и **присел на заднюю ногу**, с треском оборвал железный свой повод* [12, с. 493]

Образный глагол *согсойхо* означает «торчать; приподниматься; сидеть на корточках; сидеть, выпрямившись, приподняв туловище» [8, Т. 2, с. 176]. От основы этого глагола может быть образовано *согсогошохо* «ходить вприпрыжку» [8, Т. 2, с. 176]. Якутский образный глагол *чохчос гын* это форма мгновенности и однократности глагола *чохчой,* который имеет значение «присесть на корточки» [3, с. 302]. Форма мгновенности и однократности в тексте эпоса чаще всего используется для описания резких движений, нередко для создания комичной картины. От *чохчой* также с помощью видового аффикса образуется глагол *чойхоохойдоо* «прыгать, скакать вприсядку, ходить сильно приседая» [3, с. 256].

В текстах якутского и бурятского эпоса *чохчой* и *согсойхо* применяются к относительно отрицательным персонажам – Абарга Сэсэн мангадхай и коня богатыря абаасы. Мангадхай в бурятском улигере и абаасы в якутском олонхо выполняют одинаковую функцию. Они являются чудовищами из Нижнего мира и главными противниками героя-богатыря. В якутском олонхо конь богатыря как положительного, так и отрицательного персонажа выполняет роль советчика и друга. И отношение сказителя к коню так же проецируется, как и к богатырю. Поэтому в якутском примере конь абаасы тоже воспринимается негативно. Следует еще отметить, что отрицательная коннотация значения якутского глагола *чохчой* подтверждается также тем, что в переносном значении данное слово означает «испражняться, ходить в туалет».

Таким образом, сравнительный анализ образной лексики в текстах якутского и бурятского эпосов показал, что зафиксированные в рассматриваемых эпосах образные слова имеют схожие черты. В семантическом плане образные слова обладают ярко выраженным оценочным характером. В зависимости от контекста они могут передавать положительное или отрицательное отношение сказителя к описываемому. Семантические значения обнаруженных единиц полностью совпадают. С точки зрения изобразительности, образная лексика применена как средство гиперболизации (размеры, движения), детализации. Также следует отметить одинаковый словообразовательный потенциал образных слов как в якутском, так и в бурятском языках. Так, из одной и той же основы могут образовываться прилагательные, различные видовые формы глаголов.

Более глубокое исследование образной лексики в рамках эпического текста позволит расширить тематические группы по семантическому значению, а также выявить основные закономерности языкового восприятия мира и образного мышления якутского и бурятского народов.

Библиографический список

1. Коркина Е.И., Убрятова Е.И., Харитонов Л.Н. *Грамматика современного якутского литературного языка. Фонетика и морфология*. Москва: Наука, 1982.
2. Убрятова Е.И. *Якутский язык в его отношении к другим тюркским языкам, а также к языкам монгольским и тунгусо-маньчжурским*. Москва, 1960.
3. Харитонов Л.Н. *Типы глагольной основы в якутском языке*. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1954.
4. Егинова С.Д. *Образные прилагательные якутского языка*. Новосибирск: Наука, 2014.
5. Шагдаров Л.Д. *Изобразительные слова в современном бурятском языке*. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1962.
6. *Абай Гэсэр*. Сказитель П. Петров. Улан-Удэ: БКНИИ СО АН СССР, 1960.
7. Сидьи Босхоҥ Бухатыыр. *Хотугу сахалар олоҥхолоро*. Составитель. В.В. Илларионов. Якутск: Бичик, 2019: 22 – 83.
8. *Бурятско-русский словарь*: в 2 т. Улан-Удэ, 2010.

9. *Большой толковый словарь якутского языка:* в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск, 2004 – 2018.
10. Дугуйа Бөҕө. *Өйөмкөөн олоҥолоро*. Составитель В.В. Илларионов. Якутск: Бичик, 2017: 25 – 162.
11. *Хаан Дьаргыстай: олоҥхо.* Хомуйан оҥордо В.В. Илларионов. Якутск: Алаас, 2016.
12. Якутский героический эпос «Могучий Эр Соготох». *Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока.* Новосибирск: «Наука». Сибирская издательская фирма РАН, 1996; Т. 10.

References

1. Korkina E.I., Ubryatova E.I., Haritonov L.N. *Grammatika sovremennogo yakutskogo literaturnogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Ubryatova E.I. *Yakutskij yazyk v ego otnoshenii k drugim tyurkskim yazykam, a takzhe k yazykam mongol'skim i tunguso-man'chzhurskim*. Moskva, 1960.
3. Haritonov L.N. *Tipy glagol'noj osnovy v yakutskom yazyke*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954.
4. Eginova S.D. *Obraznye prilagatel'nye yakutskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2014.
5. Shagdarov L.D. *Izobrazitel'nye slova v sovremennom buryatskom yazyke*. Ulan-Ud`e: Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1962.
6. *Abaj G`es`er*. Skazitel' P. Petrov. Ulan-Ud`e: BKNII SO AN SSSR, 1960.
7. Sid'i Boshoҥ Buhatyyr. *Hotugu sahalar oloҥholoro*. Sostavitel'. V.V. Illarionov. Yakutsk: Bichik, 2019: 22 – 83.
8. *Buryatsko-russkij slovar'*: v 2 t. Ulan-Ud`e, 2010.
9. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka:* v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk, 2004 – 2018.
10. Duguja Beҕө. *Өjmөkөөn oloҥholoro*. Sostavitel' V.V. Illarionov. Yakutsk: Bichik, 2017: 25 – 162.
11. *Haan D'argystaj: oloҥho*. Homujan oҥordo V.V. Illarionov. Yakutsk: Alaas, 2016.
12. Yakutskij geroicheskij `epos «Moguchij `Er Sogotoh». *Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Novosibirsk: «Nauka». Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1996; T. 10.

Статья поступила в редакцию 13.11.20

УДК 811.521 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-511-513

***Ivanova M.O.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: meari1203@gmail.com*
***Stepanova Z.B.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zbstepanova@mail.ru*

SEMANTIC-CONTEXTOLOGICAL ANALYSIS OF JAPANESE ADJECTIVES: CORPUS APPROACH. The article discusses Japanese adjectives that characterize a person. In accordance with the set goal, the semantic features of Japanese adjectives are identified with the use of a corpus-oriented approach. To achieve the goal of the research, theoretical materials about the corpus method of linguistic research and the concept of "adjective" are studied. A semantic-contextological analysis of Japanese adjectives describing a person is performed in the Japanese web corpus NINJAL-LWP for Tsukuba Web Corpus. In the practical part of the study, 6 adjectives have been analyzed, combined into pairs that have a similar or close meaning. The results of the studies have shown that despite the same translation into Russian or the synonymy of adjectives, words can have large differences in their use in speech.

Key words: **adjective, Japanese language, corpus linguistics.**

***М.О. Иванова**, студентка, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: meari1203@gmail.com*
***З.Б. Степанова**, ст. преп., Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zbstepanova@mail.ru*

СЕМАНТИКО-КОНТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯПОНСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ: КОРПУСНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматриваются японские имена прилагательные, характеризующие человека. В соответствии с поставленной целью работы были выявлены семантические особенности японских прилагательных на основе корпусно-ориентированного подхода. Для достижения цели исследования были изучены теоретические материалы о корпусном методе лингвистического исследования и понятии «имя прилагательное», выполнен семантико-контекстологический анализ японских прилагательных, описывающих человека в веб-корпусе японского языка NINJAL-LWP for Tsukuba Web Corpus. В практической части исследования были рассмотрены 6 имен прилагательных, объединенных в пары, которые имеют похожее или близкое значение. Результаты проведенных исследований показали, что, несмотря на одинаковый перевод на русский язык или на синонимичность прилагательных, у слов могут быть большие различия в употреблении в живой речи.

Ключевые слова: **имя прилагательное, японский язык, корпусная лингвистика.**

Имя прилагательное – самостоятельная часть речи, присутствующая во многих языках мира, которая и по сей день исследуется с разных аспектов языка (П.В. Гращенков [1], Н.Е. Сулименко [2] и др.).

Человек с помощью слов может описать всё, что окружает его и для этого в большинстве случаев использует в своей речи имена прилагательные. Прилагательные делают речь более подробной, помогают передать информацию так, чтобы принимающая её сторона смогла представить себе предмет разговора как можно близко к истинной форме. С помощью прилагательных мы можем описать качество, цвет, размер, форму предмета и внешность, черты характера человека. Знание и понимание большого количества имен прилагательных также необходимы и при изучении иностранного языка.

Одним из новых способов изучения языка посредством текстов являются корпуса. Корпус, в свою очередь, представляет собой электронную информационно-справочную систему, в которой собраны тексты на определенном языке. Национальные корпуса используются лингвистами для обучения, а также исследований языка. В учебнике В.П. Захарова и С.Ю. Богдановой термин *корпусная лингвистика* определяется как «раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий» [3, с. 5]. В целом корпусная лингвистика помогает обучению иностранному языку именно в том в виде, в котором им сейчас пользуются носители языка, что значительно повышает эффективность изучения. Язык все время меняется, развивается, появляются новые слова, а другие выходят из обихода, а корпусы будут обновляться вместе с языком. Можно сказать, что исследования корпусов текста будут оставаться актуальными до тех пор, пока языки продолжают развиваться.

В ходе предпринятого исследования была проведена работа с корпусом японского языка Tsukuba Web Corpus (TWC), в котором собрано более миллиарда слов из японских веб-сайтов. Для поиска по корпусу используется система NINJAL-LWP (NINJAL-LagoWordProfiler), разработанная совместно с Национальным институтом японского языка (国立国語研究所) и Языковым институтом Lago (Lago言語研究所). Данный поисковый инструмент использует метод лексического профилирования для всестороннего отображения отношений совпадения и грамматического поведения слов [5].

Имя прилагательное – часть речи, обозначающая признак (качество, свойство) предмета, обычно выражающая это значение в грамматических категориях рода, числа, падежа и используемая в синтаксических функциях определения и сказуемого или его именной части. Во многих языках особенность прилагательных (или их части) – наличие степеней сравнения [6]. К грамматическим категориям имени прилагательного относятся степени сравнения, интенсивность признака, атрибутивное согласование с существительным и вторичная предикация [1, с. 28].

В учебнике по японской грамматике понятие «прилагательное» (形容詞) определяется как «разновидность слова, которое выражает качество и состояние существительного» [7, с. 137].

По морфологическим и синтаксическим признакам прилагательные японского языка подразделяются на четыре группы [8, с. 490, 512, 520, 529 – 530]:

1. Предикативные прилагательные – заканчиваются на суффикс -い (-i), так называемые い-прилагательные. Они без помощи связок способны выполнять как роль определения, так и роль сказуемого.

2. Отглагольные прилагательные – заканчиваются на -た (-ta) / -だ (-da) и -ている (-te iru) / でいる (-de iru).

3. Полупредикативные прилагательные – имеют суффиксы -な (-na) или -の (-no), так называемые な-прилагательные. Этимологически происходят от имен существительных и могут употребляться в предложении только со связкой.

4. Непредикативные прилагательные – неизменяемые прилагательные, группа слов, которые в предложении выполняют только функцию определения к существительному.

Мидорикава Отоя и Ватанабэ Такако в практической рабочей тетради по японскому языку «Имена прилагательные: продвинутый уровень» разделяют японские прилагательные на *простые* и *составные* [9]. К простым относятся прилагательные, которые имеют один корень и одно значение. К составным прилагательным относятся производные прилагательные, которые образовались от других частей речи или от других прилагательных. По смыслу и использованию слов авторы делят имена прилагательные на шесть разделов: «Люди и животные», «Пять чувств», «Эмоции», «Оценка по отношению к вещам/обстоятельствам», «Форма и состояние вещей» и «Общее представление». У каждого раздела, в свою очередь, есть еще несколько подразделов. Так, например, раздел «Люди и животные» подразделяется на следующие подразделы: «Внешний вид», «Движение», «Хорошие качества», «Плохие качества», «Другие качества», «Хорошая оценка», «Плохая оценка» и «Немного плохая оценка».

Для данного исследования нами были рассмотрены 3 пары близких по смыслу друг другу имен прилагательных, взятых из раздела «Люди и животные»:

華やかな (hanayaka-na) – '*блестящий*', '*прекрасный*', '*красочный*' и 派手な (hade-na) – '*яркий*', '*кричащий*', '*шикарный*' и '*щегольской*';

質素な (shisso-na) – '*простой*', '*скромный*', '*воздержанный*' и 地味な (jimi-na) – '*простой*', '*скромный*', '*не бросающийся в глаза*';

親しい (shitashii) – '*дружеский*', '*близкий*', '*задушевный*' и 馴れ馴れしい (narenareshii) – '*дружеский*', '*непринужденный*', '*простой*'.

Далее мы представим примеры и анализ предложений, в которых используются эти прилагательные.

1. 華やかな (hanayaka-na):

Пример 1. 華やかな香りが特徴です。 – *Прекрасный аромат является отличительной чертой.*

Пример 2. リス族は、山岳民族の中ではもっとも華やかな存在と言われている。 – *Народ Лису считается самым прекрасным созданием среди горных племен.*

Пример 3. また、名前が示すように、華やかな女性でした。 – *Вдобавок, так же, как и обозначало имя, она была прекрасной женщиной.*

На примере данных предложений мы видим, что у слова 華やかな более позитивное значение, и оно часто используется для высокой оценки чего-либо или кого-либо. Следует также отметить, что иероглиф 華 (hana) имеет значение '*цветок*';

2. 派手な (hade-na):

Пример 4. 芸術とは、もとから派手なものなのです。 – *Искусство с самого начала было ярким / кричащим.*

Пример 5. 派手な服を着ている人は性格が悪い？ – *У людей, которые носят яркую одежду, плохой характер?*

Пример 6. まぁ、第一印象は派手な人って感じでした。 – *Ну, первое впечатление было, что он(а) яркий человек.*

Слово 派手 по сравнению со словом 華やか используется чаще, но оно иногда может иметь негативный оттенок. На примере предложения «*У людей, которые носят яркую одежду, плохой характер?*» можно увидеть, что существует стереотип по отношению к людям, которых можно в том или ином виде охарактеризовать прилагательным 派手な (hade-na).

Таким образом, прилагательное 華やかな используется исключительно для возвышения описываемого предмета или человека, а 派手な – для выделения отдельной группы людей или вещей, которых объединяет то, что они «выделяются» на фоне других.

3. 質素な (shisso-na):

Пример 7. 家のローンで質素な生活をおくる。 – *Из-за кредита за дом я живу скромной жизнью.*

Пример 8. 質素な食事でバランスの良いものを心がける。 – *Скромной едой я пытаюсь поддерживать баланс.*

Пример 9. 質素な暮しをすればよい。 – *Лучше жить простой / скромной жизнью.*

Прилагательное 質素な чаще используется для описания скромной, простой жизни именно в финансовом плане, что можно увидеть в вышеприведенных примерах предложений. Антонимом является прилагательное 贅沢な (zeitaku-na), которое переводится на русский язык как '*роскошный*', '*богатый*'.

5. 地味な (jimi-na):

Пример 10. 地味な作品だが、是非多くの人に見て欲しい。 – *Хоть это и простое произведение, я непременно хочу, чтобы многие люди увидели его.*

Пример 11. 父親は地味な人でした。 – *Отец был простым / обычным человеком.*

Пример 12. ヘンリーは目立たない地味な選手。 – *Генри – не выделяющийся, простой спортсмен.*

Прилагательное 地味な чаще используется для определения понятий '*не привлекать внимание*' или '*незаметный*'. Антонимом является прилагательное 派手な, которое употребляется в понятии '*бросающийся в глаза*', '*выделяющийся*'.

Несмотря на то, что у прилагательных 質素な и 地味な совпадают переводы на русский язык, сферы их употребления отличаются – слово 質素 подчеркивает финансовую простоту и скромность, в то время как слово 地味 указывает на простоту и скромность в плане внешнего вида (например, цвет или узор аксессуара или одежды).

5. 親しい (shitashii):

Пример 13. 親しい人との離別が起こりがち。 – *С близкими людьми все время разлучаешься.*

Пример 14. 親しい仲間をつくり、一緒に活動する。 – *Заведу близких друзей, и мы будем работать вместе.*

Пример 15. 子どもにとって、親だって「ごく親しい他人」ではないのか。 – *Возможно, для ребенка даже родитель является «близким незнакомцем».*

Здесь мы видим, что прилагательное 親しい имеет положительное качество и в основном употребляется для описания существительных, относящихся к человеку. Наиболее часто используется вместе со словами, обозначающими друзей или членов семьи.

6. 馴れ馴れしい (narenareshii):

Пример 16. 「親しみの持てる態度」と「なれなれしい態度」とは違います。 – *«Дружелюбное отношение» и «непринужденное отношение» различаются.*

Пример 17. あと、（初対面なのに）慣れ慣れしい人もモテないと思う。 – *Также думаю, что люди, которые (при первой встрече) ведут себя непринужденно / фамильярно, не пользуются популярностью.*

Пример 18. ビジネス上の会話なので、くだけた表現や、馴れ馴れしい表現はいうまでもなくマナー違反ですし、少なくとも、敬語を間違いなく使えるようにしておく必要があります。 – *Так как это разговор в области бизнеса, простые и непринужденные выражения, разумеется, являются нарушением манер, необходимо хотя бы научиться без ошибок использовать вежливую речь.*

На примере данных предложений мы видим, что прилагательное 馴れ馴れしい имеет негативный оттенок, поскольку оно предполагает поведение, в котором человек ведет себя с незнакомыми или вышестоящими людьми как с близкими друзьями, что, как правило, не приветствуется обществом.

Несмотря на общий перевод как '*дружеский*', данные слова сильно отличаются друг от друга. Можно сказать, что они даже антонимичны друг другу, так как прилагательное 親しい является положительной характеристикой, а прилагательное 馴れ馴れしい, в свою очередь, негативной.

Результаты проведенных исследований показали, что, несмотря на одинаковый перевод на русский язык или на синонимичность прилагательных, у слов могут быть большие различия в употреблении в живой речи. Так, близкие по смыслу прилагательные 華やかな (hanayaka-na) и 派手な (hade-na) отличаются друг от друга тем, что первое чаще всего употребляется в функции возвышения описываемого предмета или человека. Прилагательные 質素な (shisso-na) и 地味な (jimi-na) имеют одинаковый перевод на русский язык, но всё-таки отличаются по смыслу: первое слово описывает «простоту» в финансовом плане, в то время как второе – в плане внешнего вида человека или предмета. Прилагательные 親しい (shitashii) и 馴れ馴れしい (narenareshii) также имеют общий перевод на русский язык, но сильно отличаются друг от друга: первое слово носит позитивный характер, а второе – исключительно негативный характер и используется в речи для упрека кого-либо.

Для полного понимания слов на иностранном языке следует проверять употребления слов в предложениях, построенных носителями языка. При помощи корпуса японского языка Tsukuba Web Corpus мы смогли проанализировать и выявить отличия по смыслу и употреблению между прилагательными, у которых по словарю похожий или одинаковый перевод на русский язык.

Библиографический список

1. Гращенков П.В. *Грамматика прилагательного. Типология адъективности и атрибутивности.* Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019.
2. Сулименко Н.Е. *Современный русский язык. К изучению семантики имен прилагательных.* Саратов: Вузовское образование, 2016.
3. Захаров В.П., Богданова С.Ю. *Корпусная лингвистика.* Санкт-Петербург: СПбГУ, 2013.
4. Гончаровская О.Ю. Корпусная лингвистика. Развитие корпусной лингвистике в истории лингвистики. Исследовательские методы. *Современные научные исследования и разработки.* 2018; № 5 (22): 147 – 150.
5. *NINJAL-LWP for Tsukuba Web Corpus.* Available at: http://nlt.tsukuba.lagoinst.info/
6. Прилагательное. *Большой Энциклопедический словарь.* Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/
7. Takahashi Taro. *Nihongo no Bunpou*. Tokyo: Hitsuji Shobou, 2005.
8. Карпека Д.А. *Грамматика японского языка*: в 3 т. Санкт-Петербург: Восточный экспресс, 2018; Т. 1.
9. Midorikawa O., Watanabe T. Practical Japanese Workbooks 17. *Adjectives: Advanced*. Tokyo: Senmon Kyouiku Publishing Co. Ltd., 2005.

References

1. Graschenkov P.V. *Grammatika prilagatel'nogo. Tipologiya ad`ektivnosti i atributivnosti*. Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2019.
2. Sulimenko N.E. *Sovremennyj russkij yazyk. K izucheniyu semantiki imen prilagatel'nyh*. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 2016.
3. Zaharov V.P., Bogdanova S.Yu. *Korpusnaya lingvistika*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2013.
4. Goncharovskaya O.Yu. Korpusnaya lingvistika. Razvitie korpusnoj lingvistike v istorii lingvistiki. Issledovatel'skie metody. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*. 2018; № 5 (22): 147 – 150.
5. *NINJAL-LWP for Tsukuba Web Corpus*. Available at: http://nlt.tsukuba.lagoinst.info/
6. Prilagatel'noe. *Bol'shoj `Enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/
7. Takahashi Taro. *Nihongo no Bunpou*. Tokyo: Hitsuji Shobou, 2005.
8. Karpeka D.A. *Grammatika yaponskogo yazyka*: v 3 t. Sankt-Peterburg: Vostochnyj `ekspress, 2018; T. 1.
9. Midorikawa O., Watanabe T. Practical Japanese Workbooks 17. *Adjectives: Advanced*. Tokyo: Senmon Kyouiku Publishing Co. Ltd., 2005.

Статья поступила в редакцию 05.11.20

УДК 811.161 + 378 (082 + 0,75.8) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-513-515

Konyashkin A.M., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),*
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

THE PREDICATE IN BIINFINITIVE SENTENCES. The content of the article is a description of the analytical structure of the predicate in two-infinitive sentences. These are sentences that look like *To doubt is to search*. The semantic structure of such sentences is identification relations. The expression of identification is based on the syntactic construction of an identity. Biinfinitive sentences in the Russian syntax are defined to a structural-semantic variety of infinitive-applicable sentences. Biifinitive sentences together with the binomial sentences group also form a group of binary sentences. The author believes that the predication of biifinitive sentences can be defined as a composite infinitive predicate. Biinfinitive sentences are organized by the method of analytics. The relevance of the designated theme is due to its relevance to a number of "controversial" issues of modern Russian syntax: the problem of subject, compound predicate, predicativity and potential polypredicativity, the distinction between single and double sentences, punctuation design infinitive-suitable proposals, etc.

Key words: **biinfinitive sentence, grammatical system, infinitive, identification, subject, copula, predicate, semantics, structure, word.**

А.М. Коняшкин*, д-р филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан,*
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

СТРУКТУРА СКАЗУЕМОГО В БИИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Содержание статьи составляет описание аналитической структуры сказуемого в биинфинитивных предложениях. Это предложения типа *Сомневаться – значит искать*. Семантическая структура данных предложений – отношения идентификации. Выражение идентификации (отождествления) базируется на синтаксической конструкции тождества. Биинфинитивные предложения в русском синтаксисе определяются как структурно-семантическая разновидность инфинитивно-подлежащных предложений. Биинфинитивные предложения совместно с биноминативными предложениями образуют также и группу бинарных предложений. Автор считает, что сказуемое биинфинтивных предложений можно определять как составное инфинитивное сказуемое. Сказуемое в биинфинитивных предложениях организуется методом аналитизма. Актуальность обозначенной темы обусловливается её соотнесённостью с рядом «спорных» вопросов современного русского синтаксиса: проблема подлежащего, составного сказуемого, предикативности и потенциальной полипредикативности, разграничения односоставных и двусоставных предложений, пунктуационного оформления инфинитивно-подлежащных предложений и др.

Ключевые слова: **биинфинитивные предложения, грамматическая система**, **инфинитив, идентификация, подлежащее, связка, сказуемое, семантика, структура, слово.**

Биинфинитивные предложения (БИП) – одна из структурно-семантических разновидностей инфинитивно-подлежащных предложений, предложения с морфологической невыраженностью зависимости сказуемого от подлежащего. Показателем этого является абсолютная идентичность инфинитивных форм, порядок следования составов, видовая координация, интонационные средства, местоположение связки как элемента аналитической структуры сказуемого. Двусторонняя предикативная связь, осуществляемая при помощи этих средств, организует БИП как синтаксическую единицу.

Связка в БИП является конституирующим элементом синтаксической и семантической структуры. Понятие связки встречается уже в античных грамматиках, не разграничивавших, как известно, логический и грамматический аспекты предложения. В соответствии с таким подходом простое предложение всегда соответствует суждению и обязательно трехчленно. В настоящее время идея тринарной организации предложения получила развитие в семантическом синтаксисе.

Так, по утверждению Н.Д. Арутюновой, предложение организовано по принципу тринарности (субъект – связка – предикат), что отличает его от словосочетаний. Оно представляет собой синтаксическое триединство [1, с. 451].

По словам П.А. Леканта, «в грамматической системе русского языка связки занимают важное место. В процессе исторического развития системы связка утратила свои позиции в морфологии, зато сохранила и чрезвычайно расширила их в синтаксисе. Это проявилось, во-первых, в количественном росте связочных единиц, во-вторых, в расширении их функций, в-третьих, в интеграции и дифференциации их значений, в-четвертых, в стилистическом расслоении. Применительно к современному русскому языку можно говорить о системной организации связок» [2, с. 269].

Русские грамматисты XVII – XIX вв. придерживались традиционного взгляда на связку как на облигаторный компонент предложения. В предложениях с формально не выраженной связкой она «восстанавливалась» путем известной трансформации: *Они спят. – Они суть спящие*. В этом отношении очень показательно следующее высказывание А.А. Барсова: «Во всяком сказуемом …различаются две части, а именно: само сказуемое, собственно так называемое, и его с подлежащим связание, которое обыкновенно называется связью или связкою сказуемого с подлежащим» [3, с. 154].

Квалификация связки с собственно грамматических позиций связана с именем Ф.И. Буслаева. Определяя предложение как выраженное словами суждение, он тем не менее отрицает необходимость выделения связки в качестве обязательного автономного компонента, поскольку связь сказуемого с подлежащим обозначается, по его мнению, «самим сказуемым» [4, с. 272].

«Строго говоря, – отмечал Л.В. Щерба, – существует только одна связка «быть». Все остальные связки являются более или менее знаменательными, т.е. представляют из себя контаминацию глагола и связки, где глагольность может быть более или менее ярко выражена» [5, с.79].

В БИП в настоящее время связочная форма *было* употребляется только в сочетаниях с присвязочными частицами (*то же что, все равно что*). Например: *С точки зрения Руслана, охранять эту дурацкую поленицу было то же, что охранять воду в реке или небо над головою* (Г. Владимов); *Обвинять Хамаршельда в этом было бы все равно что подозревать Папу римского в переходе в другую веру* (М. Лесиовский). В XVIII – XIX вв. рассматриваемая форма, очевидно, еще не имела того оттенка архаичности, который присущ ей в данный период, и поэтому употреблялась не только в таких сочетаниях, но и автономно. Ср.: *Но дать ее прежде времени было бы их уморить* (Записки сенатора Лопухина, XVIII в.); *Назвать его в глаза обманщиком было подвергнуть себя гибели* (А. Пушкин); *А приехать к вам во второй раз было бы наверное губить вас* (Н. Чернышевский); *Но так усердно и прилежно рассеивать их* (мысли – А.К.) *через такое множество книг было бы точно притуплять свои орудия и действовать против себя* (Записки сенатора Лопухина); *Дернуть ляха или казака за усы все равно было что схватить россиянина за бороду* (А. Пушкин).

Как видно из примеров, сочетание связки и присвязочных частиц способствует осложнению типового значения отождествления добавочными значениями – обусловленности, сравнения и оценки.

Однако в БИП основной связкой является связка *значит* и её варианты: *Перейти на чью-либо сторону – значит убивать* (А. Фрид); *Забыть твои слова – значило не бывать больше в твоих кочевьях* (М. Ошаров); *Противиться Святополку значило бы начинать новую распрю* (А. Сахаров). Наличие семы равнозначности, следствия и стилистическая нейтральность данной связки обусловливают активность её функционирования в устной и письменной речи.

В семантическом и грамматическом отношении связка *означает,* по существу, тождественна связке *значит*. Ср.: *Перекопать его грядку мака означает для него верную смерть принять* (А. Кувшинников)*; Брюзжать для них означало жить* (Л. Платов); *Казнить после всего этого князя самовольно – означало бы оскорбить великого хана Хубилая* (А. Югов).

Выделение связки *значит* запятыми объясняется тем, что она идентифицируется с вводным словом *значит: Пойти же против, значит, нарушить субординацию* (В. Мироглова); *Думать, значит, подрывать дух войск* (В. Ванюшин). Причина неразграничения связки и вводного слова кроется, в их функционально-семантической близости: они помогают передать характер изложения мысли, заключают в себе сему следствия.

Неоднородный характер лексемы *значит*, многообразие ее свойств, проявляющихся в том или ином функциональном употреблении, с одной стороны, порождает «терминологическую омонимию» – одноименное название союза, связки и вводного слова, с другой – дает исследователям основания для включения *значит* в группу вводно-союзных компонентов, занимающих промежуточное положение между союзами и модальными словами – в широком смысле [6, с. 6; 7, с. 215].

Связки в БИП – это логические связки, выражающие «рациональную оценку отношений «действие – признак». Их основные квалифицирующие функции состоят в участии в логико-семантической операции отождествления и в маркировании типа семантических отношений, соотносящихся с предикативными отношениями.

Квалифицирующая функция связки *называется* проявляется в осложнении отождествления оттенками именования, толкования, уточнения.

Форма настоящего времени данной связки употребляется в том случае, когда говорящий стремится максимально точно определить явление: *Бросить все – это называется струсить* (Н. Задорнов); *Получать две тысячи в месяц – это что ли называется «делать деньги»?* (разг.). *Купить завод или квартиру называется приватизировать* (газ.).

Форма прошедшего времени – при уточнении значения слов, употребляемых в той или иной социальной среде: *Щелкать семечки называлось по-местному лузгать* (К. Паустовский); *Употреблять экстру называлось у них «врезать по мозгам»* (Ч. Айтматов).

«Генетически родственная» связке *быть* связка *есть* – это «чистая форма», поскольку абстрагированность грамматических значений достигает в ней наивысшей степени. БИП с данной связкой вышли из активного употребления в первой половине XIX века. В настоящее время в ней обнаруживается оттенок архаичности. Например: *Награждать злом за зло есть то же, что невозвратное зло себе сделать* (А. Радищев); *Желать смятения царю есть то же, что делать ему зло* (он же); *Быть храбрым есть быть англичанином* (Н. Карамзин); *Очищать русскую литературу есть чистить нужники и зависеть от полиции* (А. Пушкин).

Связка *стало* употребляется только в сочетании с присвязочной частицей *как* и служит для определения важности совершаемого действия: *Обогнать коня стало для парня как одолеть робость перед властью.* (И. Васильев); *Убирать урожай в нынешних условиях стало как победить невидимого, но очень коварного противника* (газ.).

Полузнаменательная связка *казалось* обычно рассматривается как вводное слово и обособляется. Например: *Не быть офицером, по моему рассудку, казалось, лишить себя навсегда уважения окружающих* (М. Басханов); *Разлюбить себя, отвергнуть, жить в большой семье, – казалось, это значит не потерять, а найти себя* (В. Шкловский). Во втором предложении, по сравнению с первым, *казалось* в большой мере проявляет себя как вводное слово, в меньшей – как связка.

Широкое распространение получили в БИП присвязочные компоненты, получившие в научной литературе названия «связки-частицы [8, с. 336]; «частицы-связки» [9, с. 311; «присвязочные частицы» [10, с. 33]. В этих терминах содержится указание на двойную принадлежность – к «классу» частиц и «связочных» слов: союзов, предлогов, связок, слов-скреп.

Присвязочные частицы *это, вот что, вот* вносят в семантику предложений дополнительное значение указательности: *Терпеть – это потакать* (Е. Евтушенко); *Для других посидеть в ханской юрте, подать совет или просто почесать языком, погреться в лучах его славы – вот счастье* (И. Калашников); *Уничтожить страх – вот что значит определить течение истины* (В. Конецкий).

Поскольку присвязочные частицы являются показателями грамматической формы сказуемого, они должны рассматриваться в качестве одного из его структурных элементов.

В наибольшей степени присвязочные частицы характерны для предложений с нулевой формой связки.

Присвязочные частицы союзного типа *что (все равно что; все одно что; то же (самое) что; (совсем) не то что); как (все равно как, все одно как, то же самое как); будто; как бы; словно; ровно; точно* представлены только в потенциально полипредикативных, полипропозитивных, двуглагольных биинфинитивных предложениях. Они маркируют характер смысловых отношений между составами и являются средствами интеграции этих отношений в семантическую структуру предложения. Запятая пред структурными компонентами сказуемого *что, как* ставится потому, что в сознании пишущих они расцениваются как сравнительные союзы, но они прежде всего – средства связи между инфинитивным подлежащим и инфинитивным сказуемым, то есть присвязочные частицы союзного типа, и запятая между ними является грубейшим нарушением норм современной русской пунктуации.

Примеры: *Для него понять явление – то же, что поставить спортивный рекорд* (В. Гроссман); *Планировать удовлетворение человека в труде – не то, что поощрять его* (А. Стрелянный); *Проникать в замыслы божьи – значит не то же самое, что подглядывать в щелочку и подслушивать чужой разговор* (К. Икрамов); *Его поить все одно, как песок поливать* (П. Бажов); *На него понтировать все равно, как мед с бритвы лизать, – говаривали самые опытные игроки* (В. Гиляровский).

Структурно-грамматическая эволюция синтаксической структуры БИП происходит в основном за счет постоянного образования аналитических связочных структур, осуществляемого путем комбинирования связок и присвязочных частиц. Основным «строительным материалом» в этих случаях служат, помимо связок, частицы, местоимения и наречия. Например: *Сострадать и сочувствовать – это одно и то же что помогать человеку* (Н. Шундик); *С ним помолчать – все равно как будто все рассказать* (Н. Синченко)*; В 1978 году подавать заявление на выезд за границу – это было то же самое что прийти в КГБ и попросить арестовать себя* (Н. Тимошенко); *Налагать штраф на Бурцева – это было бы равносильно чеканить монеты из солнечных зайчиков* (Ю. Давыдов); *Заниматься этим теперь было бы то же самое, что рисовать в темноте с натуры* (А. Грин); *Воспитывать ребенка – это значит не что иное, как бороться с его недостатками* (С. Соловейчик).

Для БИП в целом характерно постоянное «творческое» образование новых связочных структур и происходящие при этом различные семантико-грамматические и стилистические процессы.

Полипропозитивность семантического содержания и потенциальная полипредикативность, обусловленная двуглагольностью БИП, нередко воспринимаются как несомненные признаки сложного предложения, что приводит к постановке запятой (между подлежащим и сказуемым) перед связками и присвязочными частицами, которые, в свою очередь, расцениваются как союзы. Так, многочисленные случаи немотивированной постановки запятой перед полузнаменательными связками, приводящие к искусственному преобразованию простых предложений в сложные, «слитных» – в «расчлененные», свидетельствует о том, что пишущие не всегда имеют четкое представление об особенностях синтаксической и семантической структуры биинфинитивных предложений. Например: *Уйти от борьбы, значит опозориться* (А. Сергеев); *Судить его открытым судом, значило возбудить в людях все чувства: сочувствие, жалость, доброжелательство* (В. Солоухин).

Очевидно, что в сознании говорящих связки идентифицируются с союзом, а БИП – с СПП. Причина же такой идентификации кроется в двуглагольности БИП и сходстве, близости функций союзов и связок – соединение, «связывание».

Широкое распространение получила постановка запятой между компонентами присвязочных частиц *все равно что, то же что* и др. Например: *Поклясться ей все равно, что плюнуть* (А. Чмыхало); *Потерять свободу то же, что здоровья лишиться* (В. Гроссман).

Постановка запятой, «рвущей» присвязочные компоненты, обусловливается тем, что последние расцениваются как союзы в структуре СПП, организованные по принципу аналитизма: собственно союзный компонент *что* и несоюзные компоненты, в той или иной степени сохраняющие «живые» лексико-семантические связи со знаменательными словами и выступающие в качестве средств логического акцентирования идеи равнозначности: *все равно; то же*.

Запятая в приведенных примерах недопустима, так как разрушает естественную структуру предложения. Она недопустима потому, что семантическая полипропозитивность, характерная для данных предложений, не опирается на изоморфность синтаксической структуры. Другими словами, две логические пропозиции, между которыми устанавливаются интерпретативно-аксиологические отношения, не имеют полипредикативного оформления.

Проблема пунктуационного оформления БИП непосредственно связана с определением его местоположения в синтаксической системе. Решение этих проблем имеет немаловажное практическое значение.

Итак, биинфинитивные предложения имеют разветвленную систему связочных средств – связок и присвязочных частиц. Выражая грамматическое значение сказуемого, являясь показателем грамматической формы предложения, они, наряду с этим, вносят в его семантическую структуру различные добавочные значения.

Применительно к БИП можно говорить о системной организации связочных средств.

В биинфинитивных предложениях представлен один тип сказуемого – составное в его осложненных и неосложненных вариантах. Условно говоря, это составное инфинитивное сказуемое. Структурная схема БИП формально трехэлементна: инфинитив – связка – инфинитив. Однако в действительности она двухэлементна: подлежащее – сказуемое. Связка и присвязочные частицы являются структурными элементами сказуемого.

Основной компонент, как известно, выражает вещественное значение глагола/сказуемого, а вспомогательный – грамматическое. Перечисленные формы не исчерпывают всех различий выражения ОКС. Каждая из них включает в себя определенное количество разновидностей. Разграничение функций между связкой и основным компонентом не имеет в БИП абсолютного проявления. В выражении предикативности инфинитивное подлежащее, являясь глагольной формой, также принимает самое непосредственное участие.

В большинстве случаев позицию ОКС в БИП занимает лексически полнозначный инфинитив. Образуемый сочетанием десемантизированного инфинитива и отвлеченного существительного, описательный глагольно-именной оборот представляет собой синтаксически и семантически устойчивую конструкцию, служащую для обозначения пассивного признака: *Вернуться к опыту прошлого – значит обрести веру, избрать истинный и кратчайший путь вперед* (Е. Носов); *Отказываться от установившегося обычая – это нанести обиду* (И. Калашников); *Вернуться к себе значило бы подвергнуть себя риску увидеть гроб еще раз* (А. Чехов).

Если в роли подлежащего инфинитивный фразеологизм представлен редко, то в роли ОКС – довольно часто. Это обусловлено тем, что фразеологические единицы являются одним из наиболее эффективных средств выражения оценки, а оценочное значение, как значение актуализированное, обычно «концентрируется» в составе сказуемого.

Инфинитивные фразеологизмы содержат абсолютные оценки, имплицитно выражаемые при помощи метаслов «трудно», «легко», «хорошо», «плохо», «добро», «зло», «нравственно», «безнравственно» и т.п. Например: *Пробить патент – все равно что три пуда соли съесть* (Л. Почивалов); *Каяться – значит болеть душой* (А. и Г. Вайнер); *С вами говорить – все равно что об стенку головой биться* (В. Шукшин).

Составной инфинитивно-именной ОКС представляет собой аналитическую структуру. Инфинитивный компонент (инфинитив-связка) констатирует наличие или становление признака, именной в форме творительного падежа – выражает его вещественное значение: *А уподобить богу – значит стать разумно справедливым и разумно благочестивым* (Т. Васильева).

В приведенных примерах и структура сказуемого в целом, и структура его ОК организуются по принципу аналитизма: 1. Сказуемое: связка – ОКС; 2. ОКС: связочная форма вспомогательного компонента – именной компонент в форме творительного падежа. Таким образом, аналитизм имеет в данном случае двухуровневое проявление.

«Двойной аналитизм» (сказуемого в целом и его ОК) наблюдается и в предложениях, где ОКС представлен инфинитивно-инфинитивными конструкциями, в которых первый инфинитив выражает модальное или фазисное значение. Например: *Думать после последних событий – значит отказаться думать вообще* (И. Клямкин); *Держать в нищете индийскую деревню – это значит не дать подняться всей деревне* («Труд», 26 января 1989); *Обрести окончательный покой – значит перестать существовать* (А. Спиркин); *А вскрыть проблему – значит начать решать ее* (Ф. Бурлацкий); *Открыть правду означало продолжать жить* (А. Тимрот); *А не выплачивать годами «детские» – значит вынуждать многих матерей быть постоянными просителями* (газ.); *Выйти на пенсию, в отставку, отправиться на отдых – значит стать, становится, начать быть отставником, отдыхающим* (пример Г.А. Золотовой).

Аналитизм структуры сказуемого, а зачастую и его ОК, является условием, которое в определенной степени преодолевает аморфологизм инфинитива и «позволяет» ему, наряду с формами индикатива, быть «полноправным» сказуемым. Аналитизм структуры сказуемого, инфинитив в роли ОК – все это позволяет предположить, что в БИП мы имеем дело с особой разновидностью сказуемого – составным инфинитивным сказуемым.

Таким образом, в БИП представлены два способа выражения ОКС – синтетический и аналитический. Структурными элементами сказуемого в БИП являются: присвязочные частицы, нулевые и формально выраженные связки, аналитические и синтетические формы основного компонента сказуемого, представленные лексически полнозначными инфинитивами, инфинитивными фразеологизмами, описательными глагольно-именными оборотами, инфинитивно-инфинитивными и инфинитивно-именными конструкциями.

Всё это означает, что структуре сказуемого БИП широко и разнообразно представлены явления аналитизма.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
2. Лекант П.А. Функции связок в русском языке *Очерки по грамматике русского языка*. Москва: МГОУ, 2002: 268 – 278.
3. Барсов А.А. *Российская грамматика*. Москва, 1981.
4. Буслаев Ф. И. *Историческая грамматика русского языка*. Москва: Учпедгиз, 1959.
5. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1958.
6. Лекант П.А. Семантика вводных компонентов в тексте. *Семантика слова и словоформы в тексте*. Москва: МОПИ, 1988: 3 – 6.
7. Алгазина С.А. Вводно-союзные компоненты в структуре предложения и текста. *Семантика лексических и грамматических единиц*. Москва: МПУ, 1995: 214 – 221.
8. *Краткий справочник по современному русскому языку*. Под редакцией П.А. Леканта. Москва: Высшая школа, 1991.
9. Герасименко Н.А. Бисубстантивные предложения в современном русском языке: структура, семантика, функционирование. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1999.
10. Коняшкин А.М. *Инфинитивно-подлежащные предложения в русском языке*. Абакан: ХГУ имени Н. Ф. Катанова, 2018.

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
2. Lekant P.A. Funkcii svyazok v russkom yazyke *Ocherki po grammatike russkogo yazyka*. Moskva: MGOU, 2002: 268 – 278.
3. Barsov A.A. *Rossijskaya grammatika*. Moskva, 1981.
4. Buslaev F. I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
5. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva: Uchpedgiz, 1958.
6. Lekant P.A. Semantika vvodnyh komponentov v tekste. *Semantika slova i slovoformy v tekste*. Moskva: MOPI, 1988: 3 – 6.
7. Algazina S.A. Vvodno-soyuznye komponenty v strukture predlozheniya i teksta. *Semantika leksicheskih i grammaticheskih edinic*. Moskva: MPU, 1995: 214 – 221.
8. *Kratkij spravochnik po sovremennomu russkomu yazyku*. Pod redakciej P.A. Lekanta. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
9. Gerasimenko N.A. Bisubstantivnye predlozheniya v sovremennom russkom yazyke: struktura, semantika, funkcionirovanie. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
10. Konyashkin A.M. *Infinitivno-podlezhaschnye predlozheniya v russkom yazyke*. Abakan: HGU imeni N. F. Katanova, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.11.20

УДК 81.373

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-515-520

Kriger E.I., *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: rusil2005@yandex.ru*

THE PRAGMATIC FUNCTION OF THE NEW LEXICAL UNITS IN THE CONCEPTUAL FIELD OF "FRIEND OR FOE" (AS REFLECTED IN THE NEWSPAPERS *NEW YORK POST* AND *NEW YORK DAILY NEWS*). In recent years, especially in the era of Donald Trump, tolerance (political correctness) and pluralism of opinions (identity politics) have become an integral part of representation of society in the media. The pragmatic function of new lexical units in American newspapers has been studied very little. In this regard, the author analyzes the fundamental semiotic opposition "friend-foe". The result of the study showed that the "friend-foe" opposition not only has weakened at the present time, but also receives new means of representation in the ongoing discourse in the American media. This is confirmed by the analysis of such units as cultural appropriation, cancel culture, and white fragility. The article shows the relationship between the new units behind the concept of political correctness and their performance of a euphemistic function, as well as demonstrates the use of case-based phenomena for the purpose of implementing the differentiation function. The article describes the appearance of an additional pragmatic function in the lexical meaning of new words, which either identifies of in some cases even facilitates a change in the social assessment of the phenomenon.

Key words: **irony, lexical units, society, oppositions "friend–foe", pragmalinguistic features, disunity, precedent phenomenon, racial differences, tolerance.**

Е.И. Кригер, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: rusil2005@yandex.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЕ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТ NEW YORK POST И NEW YORK DAILY NEWS)

В последние годы толерантность и плюрализм мнений становятся неотъемлемой частью отображения жизни общества в СМИ. Прагматическая функция новых лексических единиц в газетах США исследована крайне мало. В связи с эти автор проводит анализ фундаментальной семиотической оппозиции «свой – чужой». Результат исследования показал, что данная оппозиция не только не ослабевает в настоящее время, но и получает новые средства репрезентации в дискурсе американских СМИ. Подтверждением этому служит анализ таких единиц, как cultural appropriation, cancel culture, white fragility. В статье показана взаимосвязь между новыми единицами, стоящими за понятием политкорректности и выполнением ими эвфемистической функции, а также продемонстрировано на примерах использование прецедентных феноменов с целью реализации разграничительной функции. Дано описание появления дополнительной прагматической нагрузки в лексическом значении новых слов, которая идентифицирует изменение социальной оценки явления.

Ключевые слова: **ирония, лексические единицы, общество, оппозиции «*свой – чужой*», прагмалингвистические особенности, прецедентный феномен, разобщенность, расовые различия, толерантность.**

Неотъемлемой частью современной культуры и социума становятся толерантность и плюрализм мнений. Образ чужого и отношения к нему показывают уровень развития общества и являются культурной универсалией, ценностной установкой, нормой культурных взаимодействий, политической и социальной необходимостью.

Глобализация стирает границы и особенности индивидуумов, тем самым оставляя неясность в определениях оппозиции «*свой – чужой*». В современном мире наблюдается обострение этнических, социальных, расовых, гендерных отношений. Особую значимость проблема оппозиции «*свой – чужой*» приобретает в условиях локальных и социальных конфликтов, напряженных этносоциальных взаимодействий, межполовых отношений.

Коммуникативная категория *«свой – чужой»* – одна из базовых культурно-психологических оппозиций, формирующая когнитивную ценностно-оценочную систему знаний и отражающая уникальность восприятия и интерпретации реального мира, обусловленных особенностями конкретной культуры. Исследованием этой парной оппозиции занимались Н.Ф. Алефиренко, В.И. Карасик, Кон, А.Я. Гуревич, М.Ю. Сейранян, Е.А. Пустовар, А.Н. Серебренникова, Ю.С. Степанов, Н.С. Трубецкой, Т.В. Цивьян и др.

Целью данной статьи является анализ фундаментальной семиотической оппозиции «свой – чужой» с точки зрения выявления раскрытия прагматической функции новых лексических единиц в газетах США.

Каждая личность принадлежит социуму и этносу в целом, поэтому она вовлечена в многообразные и многоуровневые отношения своего и чужого в культуре: от относительно немногочисленной социальной группы до этнической общности [1]. Поэтому оппозиция «*свой – чужой*» проявляет себя во многих отношениях: кровнородственных («*свой – чужой*» род, семья, клан), этнических (*свое – чужое* племя, народность, нация), языковых (*свой родной – чужой* говор, иностранный язык, диалект), конфессиональных (*своя – чужая* вера, религия), социальных (*свое – чужое* сословие, коллектив, сообщество) и т.п.

Прагмалингвистические особенности газетного текста могут выражаться различными формами и способами воздействия, при этом создавая необходимый эффект и нередко маскируя манипуляции. Как известно, на страницах газет в США происходит постоянная борьба между республиканцами и демократами. Основу публикаций в СМИ составляет непрекращающийся обмен мнениями и взглядами, при котором участники дискуссии периодически нападают друг на друга, отражают удары. При этом им приходится «держать лицо» и переходить в наступление. Поэтому очень часто особенностью формирования газетных статей является их бинарное структурирование с противопоставлением *своего и чужого* [2].

Говорящий от имени «своих» противопоставляет себя и свою аудиторию «чужому» и чужой аудитории за счет использования языковых средств, нагнетает чувство социального противоречия и презрения слушающих по отношению к представителям «чужого» лагеря [3]. Происходит попытка изменить ситуацию в соответствии со своими прагматическими установками. Применение данной оппозиции оказывает сильное эмоциональное воздействие на адресатов. Таким образом формируется необходимое восприятие сообщения. В понятийной сфере «круг чужих» содержит компонент чуждости. Говорящий создает образ чужого посредством недоверия, насмешек, инвектив в адрес оппонентов. Оценка своих всегда положительна, оценка чужих всегда отрицательна. Говорящий может получить расположение аудитории, опираясь на общие знания в процессе общения, общие цели и интересы, взаимопонимание, что всегда является основой эффективного воздействия [2].

Практика осуждения, порицания и отказа от поддержки публичной персоны из-за совершения ею проблематичного действия получило название ***cancel culture.***

Словарь Dictionary.com определяет значение данной единицы следующим образом: «Cancel culture refers to the popular practice of withdrawing support for (canceling) public figures and companies after they have done or said something considered objectionable or offensive. Cancel culture is generally discussed as being performed on social media in the form of group shaming». Она обозначает практику политически мотивированного отказа от человека или от его деятельности из-за неприятия его или приписываемых ему действий в социальной или личной жизни.

Любая этническая, социальная, профессиональная группа или группа студентов может заявить себя обиженной из-за разнообразных мнений и взглядов в жизни социума, способов их освещения и прочих сопутствующих обстоятельств и потребовать отменить или отклонить выступления какого-либо спикера, лектора, автора книги. Однако общество неоднородно, и поэтому нередко в прессе звучит критика подобного поведения, например, в статье «Ridiculous attacks on ‘American Dirt’ are fresh reason to nix ‘cancel culture’» [4]. Автор статьи с иронией пишет о необоснованном требовании желающих отменить промо-тур книги из-за недостаточного количества представленных испаноговорящих авторов в изданиях книг. Однако это обвинение развалилось. Речь идет о поддержке автора книги такими популярными писателями, как С. Кинг, Х. Алварес, Д. Уинслоу и телеведущей Опра Уинфри, которая настоятельно рекомендовала новинку к прочтению в своем «книжном клубе».

«The criticism of the book was originally over the lack of representation of Hispanics as authors, a fair enough complaint. It quickly changed into something strange and ugly». («Критика книги изначально была вызвана отсутствием латиноамериканцев в качестве авторов, что является достаточно справедливой претензией. Все это быстро превратилось в нечто странное и безобразное»).

Единица – *cancel culture* также упоминается в статье «How people profit from perpetuating the false narrative that America is divided» автора Maureen Callahan [5], в которой рассказывается о разобщенности американцев по разным проблемным вопросам, и эти проблемы анализируются. Данная тематика иллюстрируется фрагментами медиа из разных областей повседневной жизни. В основном это проблемы политики, расового неравенства. Автор приводит недавнее высказывание Барака Обамы, президента США в 2009 – 2017:

Back in October, Barack Obama – who ran in 2008 on a pledge to represent not red- or blue-state America but the United States of America —- called out ***cancel culture*** *and the reactionary black-and-white thinking that has metastasized and calcified its way into the body politic.*

“This idea of purity and you’re never compromised and you’re always politically ‘woke’ and all that stuff,” Obama said, “you should get over that quickly. The world is messy. There are ambiguities. People who do really good stuff have flaws. People who you are fighting may love their kids and share certain things with you”.

«Еще в октябре Барак Обама, который баллотировался в 2008 году с обещанием представлять не Америку в красных или синих штатах, а Соединенные Штаты Америки, призвал отменить практику культуры отмены и перестать мыслить черно-белыми категориями, что проросло метастазами, и путь в политику приобрел черты полной стагнации».

«Эта идея чистоты, и вы никогда не рискуете и вы как всегда «на вахте», и все такое, – сказал Обама, – вы должны преодолеть это быстро. Мир неидеальный. Есть неясности. Люди, которые совершают хорошие поступки, имеют недостатки. Люди, с которыми вы сражаетесь, возможно, любят своих детей и схожи с вами во всем».

Этим высказыванием Барак Обама предостерегает своих однопартийцев от заявлений, типичных для риторики демократов. Подобные резкие высказывания, по его словам, могут негативно отразиться на итогах выборов 2020 года. Автор показывает картину разобщенности общества. При этом статья изобилует злободневными проблемами, у которых нет однозначного решения. С одной стороны, это делается автором намеренно, чтобы продемонстрировать сложности в обществе, а с другой стороны, с учетом статистики, которую приводит уважаемый исследовательский Центр Пью (www.pewresearch.org), развенчивается миф о разобщенности общества. В статье речь идет о том, что экономика находится в хорошем состоянии, и медобслуживание по-прежнему все еще остается приоритетной темой большинства американцев. Автор раскрывает суть причины и следствия манипуляций медиа и призывает к объективному взгляду на ситуа-

цию и не поддаваться чувствам и эмоциям демократов, которых увещевает даже Барак Обама. Автор показывает, что проблема разобщенности общества сильно преувеличена.

К явлению открытия безопасных пространств в различных общественных институтах называемых *safe space*, в США относятся неоднозначно, в частности, свое мнение о проблемах студентов университета высказал президент университета Оклахомы, в статье «Oklahoma university president: School is not a 'day care' or 'safe space'**»** [6].

«Thanks to a new wave of political protests on college campuses many colleges are scrambling to provide ***safe spaces*** *and broader discussions about cultural and racial tensions on campus: "Our culture has actually taught our kids to be this self-absorbed and narcissistic!" Piper writes. Piper insists the school is "not a 'safe space,' but rather, a place to learn....This is a place where you quickly learned that you need to grow up!"*

«Благодаря новой волне политических протестов в студенческих городках, многие колледжи пытаются создать «безопасные места» и развернуть широкие дискуссии о культурной и расовой напряженности в кампусе: «На самом деле это наша культура сделала наших детей поглощенными собой и самовлюбленными!» –пишет Пайпер. Пайпер настаивает на том, что «школа – это не «безопасное место», а место, где нужно учиться… Это место, где вы быстро поняли, что вам нужно повзрослеть!»

Для издания *NYDaily News*, которое отражает ценности социума демократического направления и считает наличие «безопасного места» в университете необходимым условием для социальной жизни, данная статья весьма корректно освещает факты неприятия новых молодежных ценностей президентом университета Оклахомы Пайпером. Свое высказывание он объясняет тем, что в таких условиях вырастают поглощенные собой люди, страдающие нарциссизмом. Пайпер призывает студентов учиться в университете и взрослеть. Автор статьи солидарен с президентом университета, который считает, что нарциссизм и незрелость являются болезнью современного общества и призывает прислушаться к Пайперу, который бьет тревогу, наблюдая за этими явлениями в студенческой среде из года в год. Иными словами, прагматическая особенность использования *safe space* заключается в предостережении от увлечения толерантностью и послаблений в обеспечении комфортности.

Единицу *woke,* которая используется в заголовке статьи «*Get 'working,' not 'woke,' Dems: An economic message is the path to victory in 2020*» [7].

В примере *get woke* используется форма прошедшего времени глагола *wake*. Означает осознание расовой дискриминации в обществе и других форм угнетения и несправедливости. Имплицитное значение – *быть на вахте, не спать, беспокоиться обо всем, даже о том, о чем беспокоиться не нужно и тебя напрямую не касается.* «Woke means being conscious of racial discrimination in society and other forms of oppression and injustice. In mainstream use, woke can also more generally describe someone or something as being "with it"[8].

Оттенок иронии и неодобрения звучит в конструкции, в которой единице *woke* противопоставляется слово *working*. Кандидат в президенты от демократов Ди Блазио и одновременно мэр города Нью-Йорк обращает внимание потенциальных избирателей на их зацикленность на второстепенных темах. Единица *woke* – из лексикона ценностей демократов [7], и когда фальшивая и наигранная обеспокоенность становится столь навязчивой в обществе, то сторонников такого подхода необходимо «встряхнуть», используя нужную конструкцию и привычное слово для адресата. Призыв *Get 'working', not 'woke*' выражен с помощью императива, что является нормальным для призыва, и сообщает дополнительную эмоциональную составляющую высказыванию, обращенную к потенциальным избирателям.

Проблемы расовых различий внутри американского общества, которое характеризуется давним расовым противостоянием, приобретают новые оттенки и являются проявлением фундаментальной оппозиции «свой – чужой». Одним из репрезентантов данной оппозиции выступает новая лексическая единица *colorism*, которая образована по аналогии со словом *racism*. Webster Dictionary определяет его значение как *prejudice or discrimination especially within a racial or ethnic group favoring people with lighter skin over those with darker skin* и указывает, что первые употребления этого слова относятся к 1962 году. В начале XXI века существительное *colorism* приобретает пейоративную коннотацию, которая возникает в контексте негативного отношения к самому явлению, обозначаемому этим словом.

В статье «*Will Smith hit with 'colorism' backlash after new role announced»* [9] в *The New York Daily News* от 5 марта 2019 года анонсирован художественный фильм, в котором афроамериканский актер Уилл Смит должен играть роль отца двух выдающихся теннисисток – Серены и Винус Уильямс, но исключительно позитивный эффект от новости омрачается комментариями читателей:

«While Hollywood is clearly intrigued by the project – set to be produced by Tim White and Trevor White's Star Thrower Entertainment – the public has a different view. The news elicited colorism-related backlash given that Smith has lighter skin than Williams. The term "colorism" is used to describe "the privileging of light skin over dark," something Hollywood has been accused of more than once».

«В то время как Голливуд явно заинтригован этим проектом, продюсерами которого выступят Тим Уайт и Тревор Уайт, компания Star Thrower Entertainment, общественность имеют другое мнение. Новость вызвала негативную реакцию, связанную с колоризмом, учитывая, что Смит имеет более светлую кожу, чем Уильямс. Термин «колоризм» используется для акцентирования «преимущества светлой кожи над темной», в чем Голливуд неоднократно обвиняли».

Слово *colorism* используется, чтобы подчеркнуть недовольство выбором актера, так как оттенок его кожи явно светлее, чем у настоящего отца спортсменок. Колоризмом называются различия в отношении к людям с разными оттенками темной кожи. В современном американском обществе укоренилось мнение о том, что чем кожа светлее, тем лучше воспринимают человека, несмотря на его деловые и личностные качества внутри одного этноса. С другой стороны, многих афроамериканцев считают более ассимилированными в социуме и менее идентифицированными со своей расой. Более светлая кожа ставит под сомнение их идентичность, что является для них оскорблением, той же дискриминацией. В этом и заключается комплексная проблема колоризма.

В статье автора Hanna Fishberg «White women paying $2.5K for a dinner to learn how they're racist»[10] используется термин *white fragility.*

«Regina Jackson, who is black, and Saira Rao, who is Indian American, have been hosting $2,500 "Race to Dinner" events with Caucasian women attendees intent on having their subconscious racism challenged. There's also required reading before attending a dinner, including ***"White Fragility"*** *by Robin DiAngelo that postulates everyone has moments of racism in their lives».*

«Регина Джексон, чернокожая, и Сайра Рао, которая является потомком индейского населения Америки, устраивают мероприятия «Race to Dinner» за 2500 долларов, где присутствующие белые женщины намерены бросить вызов своему подсознательному расизму. Перед посещением ужина также необходимо прочитать книгу «Белая хрупкость» Робин ДиАнджело, в которой постулируется, что в жизни каждого есть моменты расизма».

Термин *white fragility – белая хрупкость* – единица, созданная автором одноименной книги Робин ДиАнджело, обозначающая состояние белых американцев, при котором минимальное упоминание о проблемах расизма ведет к проявлениям агрессии, страха и иным антисоциальным реакциям. Такое поведение в свою очередь ведет к восстановлению своего былого расового превосходства. Автор статьи описывает состояние участниц званых обедов, посвященных проблемам расовой дискриминации, на которых им приходилось выслушивать от чернокожих ораторов нелицеприятные вещи на тему расовой ненависти. Существительное *fragility*, соотносящееся с представлением о людях белой расы, имплицитно противопоставлено существительному *toughness,* которое соотносится с представлением о темнокожих людях.

Противопоставление «белый (о цвете кожи) – черный (о цвете кожи)» как частное проявление оппозиции «свой – чужой» актуализировано в новой лексической единице *white privilege*. Словарь Urban dictionary определяет значение white privilege следующим образом: "white privilege", is a subtle way of justifying the oppression of minorities, by implying that white people have it better than anyone deserves.

В статье «Wisconsin GOP pulls Colin Kaepernick from Black History Month honors**»** автора Lia Eustachewich от 13 февраля 2019 года [11], в котором фигурируют известные чернокожие люди штата Висконсин, осуждаются действия игрока американского футбола Колина Каперника, исключенного из почетного списка месяца.

«Milwaukee Rep. David Crowley, a Democrat, slammed the decision as "a textbook example of ***white privilege****" and a "slap in the face». («Представитель Милуоки Дэвид Кроули, демократ, назвал это решение «хрестоматийным примером привилегии белых» и «пощечиной»).*

Наряду с единицей *white privilege* широко используется сочетание *white skin privilege,* которое применяется для объяснения диспропорциональных преимуществ чернокожих, непреложных прав и возможностей, доступных только белым людям. В статье задействована традиционная риторика демократов, осуждающая действие республиканцев в своем штате по исключению игрока из списка славы. В дискуссии используется понятие *First Amendment right – право на свободу волеизъявления.* Учитывая все вышесказанное, автор статьи не склоняется к чьей-либо стороне и старается максимально осветить проблему с учетом интересов как демократов, так и республиканцев.

Shant Shahrigian, автор статьи в издании *NYDaily News* от 20 января 2020 года, рассказывает о предвыборной кампании мэра города Нью-Йорк, который выступает против джентрификации: джентрификация *(облагораживание района)* – постепенное вытеснение малоимущих из городского района и его заселение людьми со средним и высоким достатком. Осуществляется путем улучшения качества и перепланировки жилья, увеличения жилищной платы и налога на недвижимость [12, с. 362].

'Go back to Iowa!' Mayoral wannabe Eric Adams goes on racially-charged tirade against gentrification [13]. Будущий мэр агрессивно настроен против мер по улучшению условий жизни для своего района, так как, по его мнению, теряется идентичность его людей, поднимаются цены на жилье, и это приводит к оттоку чернокожего населения из привычных мест. По мнению автора статьи, баллотирующийся на должность мэра Эрик Адамс прав, в его словах звучит здравый смысл, он афроамериканец, который поддерживает своих людей. В данном случае автор использует единицу ***racially-charged***, чтобы привлечь внимание читателя, так как *racially-charged tirade* из уст афроамериканца звучит как абсурд. Но

именно этого эффекта и добивается автор. С помощью эффекта абсурда идет попытка не только привлечь внимание к проблеме джентрификации, но и определить приоритеты разных жителей города.

К новым лексическим единицам, репрезентирующим оппозицию «свой – чужой» в дискурсе исследуемых газет относится ***illegal alien*** и ***undocumented immigrant.*** Мы полагаем, что *Illegal alien* образовано как противопоставление лексической единице *legal alien.*

С точки зрения семантики, *illegal alien* подразумевает изначально нарушителя закона в силу того, что он пересек границы США нелегально.

В семантике единицы *undocumented immigrant* компонент значения «нарушение» стёрт иммигрант обозначается не как нарушитель закона, а как иностранец без документов. За счет подобной семантической стертости формируется политически корректное языковое выражение.

Jessica Schladebeck в статье «Undocumented immigrant vows to 'kill more cops soon' after being found guilty of killing two California deputies» [14] рассказывает о драме, произошедшей в Калифорнии.

В городе Сакраменто находящийся нелегально в стране мигрант, *undocumented immigrant*, услышав обвинения в двойном убийстве, выкрикивает о своих планах не останавливаться на достигнутом, то есть продолжать убивать полицейских. Издание *The NewYork Daily News*, отражающее демократические взгляды, называет преступника *undocumented immigrant*, что не несет в себе коннотацию ответственности и вины перед обществом за несоблюдение закона. Следует иметь в виду, что Калифорния – так называемый *«санитарный штат», sanctuary state,* в котором нелегальные иммигранты не выдаются местными органами федеральным властям: *«Public defenders Jeffrey Barbour and Norm Dawson, who declined to comment following the verdict, argued Bracamontes was mentally ill and high on methamphetamine when the deadly spree unfolded. They also contended that* ***anti-immigrant sentiment sparked by President Trump*** *made it unlikely their client would receive a fair trial».*

«Общественные защитники Джеффри Барбур и Норм Доусон, которые отказались от комментариев после вынесения вердикта, утверждали, что Бракамонте был психически болен и плотно сидел на метамфетамине, когда развернулась смертельная схватка. Они также утверждали, что антииммиграционные настроения, вызванные президентом Трампом, сделали маловероятным то, что их клиент получит справедливое судебное разбирательство.

«Sacramento County Sheriff Scott Jones said Bracamontes' immigration status does not change the nature of his actions following the guilty verdict».

«Шериф округа Сакраменто Скотт Джонс сказал, что иммиграционный статус Бракамонте не меняет характер его действий после вынесения обвинительного приговора».

"The fact that he's an illegal alien or an undocumented immigrant, been removed four times, that doesn't make him evil," he said. "He is evil because he's a despicable human being that just happens to be here illegally."

«Тот факт, что он является нелегальным мигрантом или мигрантом без документов (был выслан четыре раза), не делает его злом», – сказал он. – Он зло, потому что он презренный человек, который случайно оказался здесь незаконно».

С точки зрения прагматики, шериф округа Сакраменто определенно придерживается левых взглядов и не желает видеть корень зла в незаконных мигрантах. Он не усматривает никакого нарушения закона в пребывании в стране незаконно. По этой причине используется два понятия – *illegal alien* и *undocumented immigrant (нелегальный мигрант и мигрант без документов).* Факт использования их в одной статье демонстрирует безразличие к озабоченности республиканских избирателей по поводу незаконной миграции. Подчеркнуто цинично, с пренебрежением ко многим гражданам не раскрывается корень проблемы – преступление человека, нарушившего закон, прибыв в США без надлежащих документов. Говорящий от имени «своих» противопоставляет себя и аудиторию «чужому» за счет использования языковых средств и нагнетает чувство социального противоречия и презрения слушающих по отношению к представителям «чужого» лагеря. В данном случае читателю самому предоставляется выбор разобраться: кто для него мигрант-убийца, а кто всего лишь мигрант без документов (в «санитарном штате») или нелегальный мигрант, уже нарушивший закон.

В обществе, где существует политика новой идентификации (*identity policy*) человек все чаще отождествляет себя не с нацией – «я – американец», а причисляет себя к некоему социальному явлению. В средствах массовой информации мы часто наблюдаем факт разделения мнения общества по достаточно рядовым вопросам.

Статья «Bigotry on CNN: Don Lemon's blind elite ignorance» [15] в газете *The New York Post* от 29 января 2020 рассказывает о случае, произошедшем на телевидении, на канале CNN. Ведущий Дон Лемон и два его гостя подвергли критике сторонников Трампа, использовав в своих комментариях оскорбительные слова в адрес его избирателей: ***basket of deplorables – сборище негодяев, boomer rubes*** *– провинциалы, которым за шестьдесят.* Так нелицеприятно отзывались они о сторонниках Трампа, которые, по их мнению, невоспитаны и необразованы, деревенщина. Этим словосочетанием охарактеризовала избирателей-республиканцев Хиллари Клинтон в своей известной речи во время президентской гонки 9 сентября 2016 года. Автор статьи считает, что ведущий и его гости впали в крайность, и гневно обличает телевизионную элиту в высокомерии, предвзятости и негативном отношении к среднестатистическим американцам. Ведущий после эфира оправдывался, что он смеялся над шутками, а не над людьми, но автор статьи в своих суждениях остался непреклонен. Он критикует демократов и наглядно объясняет, почему и за что их не любит простой избиратель. Применение оппозиции «свой – чужой» оказывает сильное эмоциональное воздействие на адресатов, таким образом формируется необходимое восприятие сообщения. В понятийной сфере «круг чужих» содержится компонент чуждости. Говорящий создает образ чужого посредством недоверия, насмешек, инвектив в адрес оппонентов. Происходит дистанцирование, которое реализуется через противопоставление «мы – они».

Для реализации прагматической функции «свой – чужой» используются выражения с *прецедентным феноменом* [16].

В нашем материале выделено три единицы, являющиеся прецедентными феноменами: ***the wall, doxx, thruther.***

Прецедентный феномен *the wall* – это стена, которую президент Трамп представляет как символ контроля США за своими границами. Это стена между США и Мексиканскими Соединенными Штатами. На выборах 2016 вопрос стены был одним из основополагающих пунктов предвыборной кампании Трампа, за которую проголосовала половина избирателей. Тема об этапах ее строительства является еженедельной повесткой в новостных медиа. Строительство стены и ее финансирование из бюджета является популярной темой в СМИ. Все это вызвало полемику среди сторонников и противников стены. В газетах используются единицы ***The wall, Trump border wall, Trump wall.*** *"Build the wall"*политический лозунг, появившийся недавно. Идея стены на границе с Мексикой стала настолько популярной, что скандирование лозунга стало обязательным на всех митингах сторонников Трампа.

К вариантам лозунгов относятся *"Build the wall", "Build that wall"*. Это вызвало появление ряда контрлозунгов среди протестующих против политики Трампа, а также пародий в популярной культуре, включая мемы.

Рассмотрим статью «Trump demands wall cash in fact-challenged Oval office address, as shutdown set to become longest in history**»** [17]. В издании *The NewYork Daily News* единица *wall* используется в роли описательного определения к существительному *cash*. Авторы статьи критикуют президента США за его решения по миграционной политике и используют уничижительное слово *cash*, а не привычное *funding*.

«President Trump used the backdrop of the Oval Office on Tuesday to ***push*** *his fact-challenged case for* ***a taxpayer-funded wall*** *with Mexico, repeatedly claiming there's a "crisis" on the southern border even though illegal crossings have plummeted over the past two decades».*

«Президент Трамп использовал фон Овального кабинета во вторник, чтобы ***протолкнуть*** *свое оспариваемое фактами дело о* ***финансируемой налогоплательщиками стене*** *с Мексикой, неоднократно заявляя, что на южной границе существует «кризис», хотя количество незаконных переходов резко сократилось за последние два десятилетия».*

Единица ***wall*** используется в статье, в которой подвергаются критике решения по финансированию стены. Авторы негативно отзываются о президентских действиях, используя единицу *«проталкивать»* вместо нейтральной *«проводить»,* а также делая ударение на том, что строительство стены финансируется из карманов налогоплательщиков. Авторы статьи предвзято излагают ситуацию и поднимают связанные со стеной проблемы. В заключение статьи цитируются слова лидера демократов штата Нью-Йорк, Чак Шумер.

"We can secure our border without an expensive, ineffective wall...The symbol of America should be the Statue of Liberty, not a 30-foot wall".

«Мы можем защитить нашу границу без дорогостоящей, неэффективной стены ... Символом Америки должна быть Статуя Свободы, а не 30-футовая стена».

Единица ***wall*** используется в статье для констатации факта и утверждения незыблемости закона и дает нам понять, что стена становится негативным символом США с точки зрения демократов. За счет использования единицы, обозначающей прецедентный феномен, реализуется разграничительная функция «свой – чужой».

Значение единицы ***truther*** в словаре Мариам-Вебстер – *one who believes that the truth about an important subject or event is being concealed from the public by a powerful conspiracy*. Как правило, в современных медиа эта единица относится к террористической атаке на башни близнецов Всемирного торгового центра в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года. *Truther* отвергает традиционный взгляд на трагедию, выдвигая свои теории в духе конспирологии, при этом нередко обвиняя правительство страны в гибели невинных людей.

В статье «*Charlie Sheen apologizes for 9/11 truther comments, but doesn't totally back down from them»* [18] единица *truther* используется три раза: в заголовке в сочетании *9/11 truther comments,* в первом предложении – *the 9/11 truther comments* и по тексту *truther remarks*. В статье *truther* выступает в роли описательного определения к словам ***comments*** и ***remarks.*** В первых двух случаях добавлено ***9/11***. Автор даже сообщает некоторую избыточность значения компоненту *truther.* Делая это, он преследует две цели. Первая – напомнить читателям о событиях 11 сентября. Вторая – рассказать о фильме, в котором снимался актер Чарли Шин. В статье упоминаются предыдущие высказывания актера, судя по которым он в далеком 2006 году сомневался в главной версии о террористической атаке.

«Sheen originally expressed his skepticisms about 9/11 during a 2006 radio interview with conservative radio pundit Alex Jones. "We're not the conspiracy theorists on this issue," Sheen said at the time. "It seems to me like 19 amateurs with box cutters taking over four commercial airliners and hitting 75% of the targets – that feels like a conspiracy theory".

«Первоначально Шин выразил свой скептицизм по поводу событий 11 сентября во время радиоинтервью 2006 года с экспертом, который является сторонником консерваторов Алексом Джонсом. «Мы не сторонники теории заговора по этому вопросу», – сказал тогда Шин. – Мне кажется, что когда 19 любителей с макетными ножами захватывают четыре коммерческих авиалайнера и поражают 75% целей – это похоже на теорию заговора».

В заголовок выносится то, что на самом деле не является содержанием статьи. Можно сказать, что вся статья является тем, что называется ***sponcon*** – спонсорский контент. Прагматическая сущность статьи содержит информацию о премьере фильма «*9/11»,* в котором снимается актер; *truther* выступает как триггер – элемент, привлекающий внимание, как единица, требующая дополнительных сведений, как приглашение к дискуссии. Ну, и наконец, как приглашение посмотреть премьеру и самому попытаться ответить на поставленные авторами вопросы.

Словарь Merriam-Webster дает нам толкование и пометку к единице ***dox/doxx***. *Slang*: *to publicly identify or publish private information about (someone) especially as a form of punishment or revenge*.

Автором статьи «Every campaign is now a cyberwar target» [19] является *Matt Rhoades,* республиканец, который руководил кампанией выборов президента 2012 кандидата Mitt Romney. Статья имеет пометку Opinion – мнение. Для выражения мнения используется единица *dox/doxx*. *Dox/doxx* определяется как максимальное зло, которое может навредить как республиканцам, так и демократам. Matt Rhoades заявляет, что вместе со своим партнером – демократом Robby Mook, руководителем кампании Хилари Клинтон 2016 года, готов предложить унифицированный технологичный инструмент для предотвращения кибератак как от зарубежных, так и местных источников. Это поможет защититься от хакеров и того, что Matt Rhoades называет *doxing*.

«Although the most serious attacks on campaigns have originated from other countries, this threat could change. For example, the next attack could come from a radical environmental group who seeks to hack and then "dox" – steal and publish private material on the Web – a conservative candidate they oppose on ideological grounds».

«*Хотя наиболее серьезные атаки на кампании исходили из других стран, эта угроза может измениться. Например, следующая атака может исходить от радикально настроенной экологической группы, которая пытается взломать, а затем осуществить «доксинг» – украсть и опубликовать частный материал в Интернете – это может быть консервативный кандидат, против которого они выступают по идеологическим соображениям».*

Этой фразой Matt Rhoades отсылает нас к случаю утечки информации с личной электронной почты Хиллари Клинтон, произошедшей в предвыборную кампанию в 2016 году. Тем самым Matt Rhoades предлагает объединиться обеим партиям, невзирая на разногласия, против атак хакеров и вмешательства в выборы. Явление, обозначающееся единицей ***dox/doxx,*** является целью, против которой автор статьи предлагает выступить единым фронтом и честно работать на благо страны и избирателей.

Рассмотренные выше примеры из газетных статей США, показывают, что новые лексические единицы в понятийной сфере «свой – чужой» (*truther, **colorism, racially-charged, boomer rubes, mansplain, doxx, the wall)* выступают для разграничения своих и чужих. В частности, большинство единиц (***cancel culture, safe space, woke, white fragility, undocumented alien***), созданных под влиянием политкорректности, выполняют эвфемистическую функцию.

Исследователи отмечают, что многие новые единицы в газетах, связанные с расовой дискриминацией, имеют разные оттенки и множество коннотаций с целью отразить комплексность проблемы расовых различий.

Чтобы привлечь внимание читателя, нередко авторы намеренно используют единицы, которые звучат как абсурд. С помощью эффекта абсурда происходит попытка не только привлечь внимание к проблеме расовых различий, джентрификации, но и определить приоритеты разных жителей города, а также идентифицировать сторонников и противников отдельных политических и социальных идей.

В понятийной сфере «круг чужих» содержится компонент чуждости. Говорящий создает образ чужого посредством недоверия, насмешек, инвектив в адрес оппонентов. Происходит дистанцирование, которое реализуется через противопоставление «мы – они».

Для реализации прагматической функции «свой – чужой» используются выражения с прецедентным феноменом, выступающим как триггер – элемент, привлекающий внимание, как единица, требующая дополнительных сведений, как приглашение к дискуссии. Прецедентный феномен используется в статьях для констатации факта и утверждения незыблемости законов ***(the wall).***

Библиографический список

1. Кон И.С. *В поисках себя*. Москва: Политиздат, 1984.
2. Пустовар Е.А. *Свой среди чужих в политической коммуникации*. Available at: https://labipt.com/own-among-others-in-political-communications/
3. Сейранян М.Ю. *Конфликтный дискурс: социолингвистический и прагмалингвистический аспекты*: монография. Москва: Прометей, 2012.
4. Markowicz K. *Ridiculous attacks on 'American Dirt' are fresh reason to nix 'cancel culture'*, 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/02/ridiculous-attacks-on-american-dirt-are-fresh-reason-to-nix-cancel-culture/
5. Callahan M. *How people profit from perpetuating the false narrative that America is divided*, 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/01/how-people-profit-from-perpetuating-the-false-narrative-that-america-is-divided/
6. Silverstein J. *Oklahoma university president: School is not a 'day care' or 'safe space'*. 2015; 30 ноября. Available at: https://www.nydailynews.com/news/national/oklahoma- university-president-school-not-safe-space-article-1.2450165
7. Louis E. *Get 'working,' not 'woke,' Dems: An economic message is the path to victory in 2020*. 2019; 03 июля. Available at: https://www.nydailynews.com/opinion/ny-oped-louis-20190703-e56bxfglnjdqbky6jokwbspkqq-story.html
8. *Сайт dictionary.com*. Available at: www.dictionary.com
9. Ganz J. *Will Smith hit with 'colorism' backlash after new role announced*. 2019; 09 марта. Available at: https://www.nydailynews.com/entertainment/movies/ny-ent-will-smith-king-richard-backlash-20190305-story.html
10. Fishberg H. *White women paying $2.5K for a dinner to learn how they're racist*, 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/04/white-women-paying-2-5k-for-a-dinner-to-learn-how-theyre racist/?utm_campaign=iosapp&utm source =mail _app
11. Eustachewich L. *Wisconsin GOP pulls Colin Kaepernick from Black History Month honors*. 2019; 13 февраля. Available at: https://nypost.com/2019/02/13/wisconsin-gop-pulls-colin-kaepernick-from-black-history-month-honors/
12. Чернов Г.В. Американа Англо-русский лингвострановедческий словарь. Смоленск, Полиграмма, 1996.
13. Shahrigian. *'Go back to Iowa!' Mayoral wannabe Eric Adams goes on racially-charged tirade against gentrification*. 2020; 20 января. Available at: https://www.nydailynews.com/news/ politics/ ny-eric-adams-tirade-gentrification-20200120-x65ob3nzyzcddbvrhvcoq55pj4 story.html
14. Schladebeck J. Undocumented immigrant vows to 'kill more cops soon' after being found guilty of killing two California deputies. 2018; 10 февраля. Available at: https://www.nydailynews.com/news/crime/illegal-immigrant-found-guilty-slaying-calif-deputies-article-1.3812041
15. *Post Editorial Board. Bigotry on CNN: Don Lemon's blind elite ignorance*. 2020; 29 января. Available at: https://nypost.com/2020/01/29/bigotry-on-cnn-don-lemons-blind-elite-ignorance/
16. Кригер Е.И. Отражение американской газетной политической культуры в новых словах на примере газет New York Post и New York Daily News. *Научные ведомости Белгородского государственного университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; № 38 (2): 202 – 210.
17. Slattery D., Sommerfeldt C. *Trump demands wall cash in fact-challenged Oval Office address, as shutdown set to become longest in history*. 2019; 08 января. Available at: https://www.nydailynews.com/news/politics/ny-pol-trump-address-oval-office-border-shutdown-20190108-story.html
18. Sblendorio P. Charlie Sheen apologizes for 9/11 truther comments, but doesn't totally back down from them. 2017; 08 сентября. Available at: https://www.nydailynews.com/entertainment/ movies/charlie-sheen-9-11-comments-doesn-totally-back-article-1.3480427
19. Rhoades M. *Every campaign is now a cyberwar target*. 2017; 13 августа. Available at: https://nypost.com/2017/08/13/every-campaign-is-now-a-cyberwar-target/

References

1. Kon I.S. *V poiskah sebya*. Moskva: Politizdat, 1984.
2. Pustovar E.A. *Svoj sredi chuzhih v politicheskoj kommunikacii*. Available at: https://labipt.com/own-among-others-in-political-communications/
3. Sejranyan M.Yu. *Konfliktnyj diskurs: sociolingvisticheskij i pragmalingvisticheskij aspekty*: monografiya. Moskva: Prometej, 2012.
4. Markowicz K. *Ridiculous attacks on 'American Dirt' are fresh reason to nix 'cancel culture'*, 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/02/ridiculous-attacks-on-american-dirt-are-fresh-reason-to-nix-cancel-culture/
5. Callahan M. *How people profit from perpetuating the false narrative that America is divided*, 2020 Available at: https://nypost.com/2020/02/01/how-people-profit-from-perpetuating-the-false-narrative-that-america-is-divided/
6. Silverstein J. *Oklahoma university president: School is not a 'day care' or 'safe space'*. 2015; 30 noyabrya. Available at: https://www.nydailynews.com/news/national/oklahoma-university-president-school-not-safe-space-article-1.2450165

7. Louis E. *Get 'working,' not 'woke,' Dems: An economic message is the path to victory in 2020*. 2019; 03 iyulya Available at: https://www.nydailynews.com/opinion/ny-oped-louis-20190703-e56bxfglnjdqbky6jokwbspkqq-story.html
8. *Sajt dictionary.com*. Available at: www.dictionary.com
9. Ganz J. *Will Smith hit with 'colorism' backlash after new role announced*. 2019; 09 marta. Available at: https://www.nydailynews.com/entertainment/movies/ny-ent-will-smith-king-richard-backlash-20190305-story.html
10. Fishberg H. *White women paying $2.5K for a dinner to learn how they're racist*, 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/04/white-women-paying-2-5k-for-a-dinner-to-learn-how-theyre racist/?utm_campaign=iosapp&utm source =mail _app
11. Eustachewich L. *Wisconsin GOP pulls Colin Kaepernick from Black History Month honors*. 2019; 13 fevralya. Available at: https://nypost.com/2019/02/13/wisconsin-gop-pulls-colin-kaepernick-from-black-history-month-honors/
12. Chernov G.V. Amerikana Anglo-russkij lingvostranovedcheskij slovar'. Smolensk, Poligramma, 1996.
13. Shahrigian. *'Go back to Iowa!' Mayoral wannabe Eric Adams goes on racially-charged tirade against gentrification*. 2020; 20 yanvarya. Available at: https://www.nydailynews.com/ news/ politics/ ny-eric-adams-tirade-gentrification-20200120-x65ob3nzyzcddbvrhvcoq55pj4 story.html
14. Schladebeck J. Undocumented immigrant vows to 'kill more cops soon' after being found guilty of killing two California deputies. 2018; 10 fevralya. Available at: https://www.nydailynews.com/news/crime/illegal-immigrant-found-guilty-slaying-calif-deputies-article-1.3812041
15. *Post Editorial Board. Bigotry on CNN: Don Lemon's blind elite ignorance.* 2020; 29 yanvarya. Available at: https://nypost.com/2020/01/29/bigotry-on-cnn-don-lemons-blind-elite-ignorance/
16. Kriger E.I. Otrazhenie amerikanskoj gazetnoj politicheskoj kul'tury v novyh slovah na primere gazet New York Post i New York Daily News. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; № 38 (2): 202 – 210.
17. Slattery D., Sommerfeldt C. *Trump demands wall cash in fact-challenged Oval Office address, as shutdown set to become longest in history*. 2019; 08 yanvarya. Available at: https://www.nydailynews.com/news/politics/ny-pol-trump-address-oval-office-border-shutdown-20190108-story.html
18. Sblendorio P. Charlie Sheen apologizes for 9/11 truther comments, but doesn't totally back down from them. 2017; 08 sentyabrya. Available at: https://www.nydailynews.com/ entertainment/ movies/charlie-sheen-9-11-comments-doesn-totally-back-article-1.3480427
19. Rhoades M. *Every campaign is now a cyberwar target*. 2017; 13 avgusta. Available at: https://nypost.com/2017/08/13/every-campaign-is-now-a-cyberwar-target/

Статья поступила в редакцию 15.11.20

УДК 001.4 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-520-523

Liu Wenjia, *postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: liuwenjia111@mail.ru*

STANDARDS OF PROFESSIONAL TRANSLATION ASSOCIATIONS IN CHINA, EUROPE, AND RUSSIA. The article is dedicated to the standards of professional translation associations in China, Europe and Russia. As the development of cross-cultural communication between countries, professional standards have been formalized to guarantee translation quality. The article discusses the standards of professional translation associations in China, Europe and Russia, which plays an irreplaceable role in setting up standards for the profession of interpreters. This leads to the need for a more typical study of competences and ethics, which are necessary for a professional interpreter. The article reveals the content of the concept of the terms "standard", "state standard", "industry standard", "professional standard", and also reflects the norms of behavior of the translators and interpreters. The author draws a conclusion that the emergence and establishment of standards of professional translation associations in China, Europe and Russia relate to their own unique culture.

Key words: **standards of professional translation associations, profession of interpreter, competences and ethics.**

Лю Вэньцзя, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: liuwenjia111@mail.ru*

СТАНДАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В КИТАЕ, ЕВРОПЕ, РОССИИ

Статья посвящена стандартам профессиональных переводческих объединений в Китае, Европе, России. По мере развития межкультурной коммуникации между странами профессиональные стандарты были образованы, чтобы гарантировать качество перевода. Речь идёт о стандартам профессиональных переводческих объединений в Китае, Европе, России, которые выполняют незаменимую роль в установлении норм для профессии устного переводчика. Это приводит к необходимости более показательного изучения компетенций и этики, которые необходимы профессиональному устному переводчику. Статья раскрывает содержание понятия терминов «стандарт», «государственный стандарт», «отраслевой стандарт», «профессиональный стандарт», а также отражает нормы поведения переводчика. Автор приходит к выводу, что появление и установление стандартов профессиональных переводческих объединений в Китае, Европе и России имеет отношение к своей особенной культуре.

Ключевые слова: **стандарты профессиональных переводческих объединений, профессия устного переводчика, компетенции и этика.**

Согласно словарю-справочнику терминов нормативно-технической документации стандарт является официальным изданием, содержит нормы, правила, требования к объекту стандартизации [1]. В своих работах Лян Сюэ указывает, что термин «стандарт» в «Словаре современного китайского языка» означает нормы, применяемые в оценке вещей [2, с. 13]. В «Словаре Синьхуа» стандарт рассматривается как критерий, мерящий деятельность [3, с. 27]. В «Море слов» государственный стандарт рассматривается как техническая характеристика деятельности, имеющей большое значение для общегосударственной экономики и технического развития, а также как различная единица измерения промышленной и сельскохозяйственной продукции, инженерной конструкции [4, с. 866]. По GB/T3935.1-83 государственного стандарта КНР, стандарт, основывающийся на соединении науки и техники с практическим опытом, в рамках утверждения соответствующих компетентных органов был опубликован по особенному образу как общее правило и основание и означает единообразные положения для повторных вещей и концепций. В Китае стандарт в основном делится на пять видов: государственный стандарт (ГОСТ), отраслевой стандарт (ОСТ), местный стандарт, групповой стандарт и стандарт предприятия.

В Китае стандарт, особенно отраслевой (ОСТ), сформирован в государственном документе. Согласно «Уставу осуществления закона о стандартизации КНР», который был опубликован в 1990 году, соответствующие административные органы Государственного совета обязаны составлять план для отраслевого стандарта, предварительно его разрабатывать, рассматривать, утверждать, нумеровать, публиковать и приобщать к делу в административный головной департамент Государственного совета. Из этого следует, что стандарт в Китае – это нормативный образец на государственном уровне. В древнем Китая, в эпоху династий Суй и Тан, китайская гильдия стандартов уже появилась. Однако официального документа об отраслевом стандарте не существовало. Современная китайская гильдия началась с последних лет династии Цин. В своих работах Чжао Ли подчёркивает, что в 1952 году был образован «Общий принцип формирования Китайской ассоциации промышленников и торговцев», нацеленный на развитие производства и улучшение хозяйственного управления [5, с. 25]. Это также является ранним стандартом в Китае. А официальный государственный стандарт, функционирующий в сельском хозяйстве, обслуживающем хозяйстве, промышленности, общественном деле и т.д., рассматривается в «Законе о стандартизации КНР» [6]. Это официальный стандарт, нацеленный на установление государственного единственного технического требования, учреждённый в 1988 году и затем переработанный в 2017 году. Основной смысл «Закона о стандартизации КНР» заключается в укреплении работы по стандартизации, повышению качества продукции и услуг, содействии научно-техническому прогрессу, обеспечении безопасности здоровья человека, жизни и имущества, государственной и экологической безопасности, повышении уровня экономического и социального развития.

Профессиональный стандарт вёл начало от отраслевого стандарта (ОСТ), однако обращает пристальное внимание на компетенции, навыки, способности и этику работников, чтобы нормализовать рынок труда и способствовать долгосрочному развитию отраслей. Соответствующий законодательству стандарт основывается на успехах науки, техники и переводного опыта. А профессиональный стандарт означает типовой образец на процессы работы. Профессиональ-

ный стандарт переводчиков появился после 1950-х годов XX века с учреждения ряда международных профессиональных переводческих объединений, таких как FIT – Международная федерация переводчиков (была основана в 1963 году) и AIIC – Международная ассоциация конференциальных переводчиков (была основана в 1953 году) и др.

А что такое «профессиональный стандарт»? Это «деонтология», направленная на соответствующие нормы поведения в специальной отрасли. Иначе говоря, в профессиональном стандарте рассматриваются требования работодателя и раскрываются основные принципы работника. Профессиональный стандарт имеет большой исторический этап своего развития. В Средневековье уже появились основные принципы переводчика, такие как норма верности оригиналу. Такой смысл точно отражает в письме Паммахию Св. Иеронима, где автор отмечает, что переводчик должен верно передать смысл исходного текста, а мысль мыслью передать, но не слово словом.

В своих работах Костикова О.И. обращает внимание на деонтологию переводческой деятельности, где в XV веке итальянский гуманист Леонардо Бруни опубликовал критический трактат «О правильном переводе», а в XVI веке во Франции Этьен Доле сформулировал такие правила хорошего перевода, как верность оригиналу и изящная речь. В XVII веке во Франции Баше де Мезириак писал о том, что в переводе не должно быть ни опущений, ни изменений, ни добавлений [7, с. 369 – 372]. На основании этой точки зрения мы можем сделать вывод о том, что профессиональный стандарт – деонтология, основывающаяся на потребности развития специальной отрасли, акцентирующая внимание на должности и обязанности работников. В своих работах китайские исследователи Сюй Синьпин и Дэн Лицинь указывают, в 1902 году был опубликован «Всеобщий устав редакции газеты», направленный на этику журналистских кругов [8, с. 4 – 5]. Вообще говоря, профессиональный стандарт в основном состоит из двух частей: компетенции и этики. Такие нормы поведения для работников развиваются, совершенствуются с учреждения соответствующих принципов на рынке труда, чтобы образовать устойчивый отраслевой порядок.

Профессиональное переводческое объединение – это научная, отраслевая и некоммерческая организация, состоящая из органов, производственных и непроизводственных единиц, общественных объединений и физических лиц, компетентных в сфере перевода. По требованию развития рынка труда переводчика было образовано профессиональное переводческое объединение, нацеленное на учреждение нормативного шаблона в сфере компетенций и этики. В России, Китае, на Западе существуют соответствующие объединения: СПР – Союз переводчиков России (был основан в 1991 году), TAC – Китайская ассоциация переводчиков (была основана в 1982 году), EULITA – Европейская ассоциация юридических устных и письменных переводчиков (была основана в 2009 году), ITI – Ассоциация письменного и устного перевода Великобритании (была основана в 1986 году), SFT – Ассоциация переводчиков Франции (была основана в 1947 году) и т.д. Такое профессиональное объединение в общих чертах способствует сплочению переводчиков, укреплению связи и сотрудничеству в сфере перевода, содействию научному обмену, укреплению отраслевой самодисциплины, упорядочению отраслевого действия, защите законных прав и интересов, расширению внешних связей и пропаганде переводческого дела.

В 1963 году Международная федерация переводчиков (FIT-IFT) создала «Устав переводчика», в котором определяется профессиональный стандарт, включающий полную ответственность за перевод, верность оригиналу, двуязычную способность, обширные знания, отклонение недобросовестной конкуренции, соблюдение достоинства переводчика, уважение легальных интересов клиентов, соблюдение профессионального секрета, уважение легальных прав и интересов автора оригинала [9]. Иначе говоря, стандарт FIT в основном содержит два направления: компетенции и этика. Среди них компетенции включают в себя такие принципы, как способность родного и иностранных языков, фундаментальные знания и этика, в общем, обращают внимание на высокий моральный уровень переводчика.

На официальном сайте AIIC отчётливо отражается профессиональный стандарт, связанный с требованием ISO, подчёркиваются необходимые для переводчика условия работы [10]. ISO – это Международная организация по стандартизации, нацеленная на разработку добровольных стандарты, основанных на консенсусе [11]. По «ISO 20108: 2017 Синхронный перевод – Качество и передача входного звука и изображения», электронное оборудование, например микрофоны конференциальной системы, должно соответствовать стандартам ISO 20109: 2016, 4.1 и 6.3. Согласно «ISO 18841:2018 Услуги устного перевода – Общие требования и рекомендации», устный переводчик должен соблюдать профессиональную этику, обладать общими компетенциями (языковые компетенции, навыки памяти и записи), лингвистическими компетенциями (аудирование, говорение, чтение и письмо), межкультурными (эффективные навыки межкультурной коммуникации), межличностными (уважение, вежливость, тактичность и здравое суждение), техническими (умение использовать микрофон, аудио-, видеоконференциальную технологию) компетенциями, компетенциями в исследовании и сборе информации (базы данных, релевантное программное обеспечение и онлайновые поисковые системы), компетенциями в предметной области (знания организационных систем, терминологии и ее функциональных эквивалентов на рабочих языках и т.д.). Согласно «ISO 13611:2014 Устный перевод – Руководящие принципы для коммунального перевода», кроме тех основных компетенций устного перевода профессиональный стандарт в коммунальном переводе четко показывает важность нормативной и официальной программы образования: переводчик должен иметь признанную учёную степень, такую как бакалавриат, магистратура или аспирантура по устному переводу в вузах, или признанный образовательный сертификат по коммунальному переводу.

В 2017 году Китайская ассоциация переводчиков (TAC) издала профессиональный стандарт «Требования базовых компетенций устного и письменного переводчика», в котором определяется деонтология переводчика [12]. По мнению TAC, устный переводчик должен точно передать смысл оратора. Стандарт TAC требует двуязычной способности, поиска и классификации информации. Важную роль играет также культурный багаж. Кроме того, немаловажным является умение использования технических баз. Здесь следует отметить, что профессиональная этика TAC подчёркивает также такие принципы, как верность и точность, справедливость и нейтральность, конфиденциальность, дух команды и т.д. [13]. Иначе говоря, профессиональный стандарт TAC отчётливо делает акцент на технологии и поиск информации, поскольку сейчас цифровая техника в Китае бурно развивается, в таком случае переводчик должен уметь свободно использовать информационные техники.

Далее профессиональный стандарт устного переводчика TAC требует специализированного нормативного диплома, отражающего время и количество тренировок, практический опыт, официально опубликованный перевод, и сертификата экзамена на квалификацию переводчика, служебного звания переводчика, официального индивидуального члена [12]. А что значит «специализированный нормативный диплом»? Это означит то, что переводчик ранее получил официальную подготовку по специальности «Перевод» в высшей школе перевода или на факультете перевода, поскольку перевод является комплексной деятельностью, требующей количества и качества обучения. Только при наличии образования, полученного в официальных организациях, переводчик сможет выйти на профессиональный уровень.

Профессиональный стандарт в Европейском союзе (EU) уделяет особое внимание этическим правилам переводчика [14]. В документе «Профессиональные стандарты и этика» ЕС отмечает, что их переводчик должен иметь командный дух на основе взаимного уважения, вовремя оказать посильную помощь по просьбе коллег, правильно использовать кнопки реле в кабинете (the relay button), внимательно подготавливать тему, фон, терминологию конференции и обеспечивать качественный перевод. Стандарт Европейской ассоциации юридических устных и письменных переводчиков (EULITA) также отчётливо делает акцент на этических нормах переводчика.

Профессиональный стандарт Европейской ассоциации юридических устных и письменных переводчиков (EULITA) характеризуется справедливостью судебного установления [15]. Согласно конкретному стандарту EULITA переводчик должен уметь использовать специфическую технологию переводческой скорописи и вовремя отклонять задачу, с которой невозможно справиться. Кроме того, переводчик также должен сохранять и повышать навыки, знание перевода. По мнению EULITA, переводчик должен запросить разъяснения из-за непонимания жестового языка, слуховой причины или расплывчатого выражения и вовремя сигнализировать, исправлять любые ошибки в устном переводе. Следует обратить внимание на то, что переводчик EULITA должен соблюдать нейтралитет и справедливость, отклонять любые ненадлежащие контакты со свидетелями или обвиняемыми и их семьями или членами юридических профессий, вовремя сообщать судебному установлению любой потенциальный конфликт интересов. Иначе говоря, профессиональный стандарт Европейской ассоциации юридических устных и письменных переводчиков (EULITA) обращает внимание на нейтральную позицию переводчика. По профессиональной этике EULITA переводчику следует точно и верно передать смысл исходного языка, он не должен апеллировать к личным эмоциям или позициям на суде.

По мнению Ассоциации письменного и устного перевода (ITI) в Великобритании, переводчики должны следовать таким принципам, как честность и порядочность, профессиональные компетенции, конфиденциальность и доверие клиентов, взаимная помощь и уважение [16]. По словам Французской ассоциации переводчиков (SFT), переводчики должны следовать таким принципам, как доверие, честность, конфиденциальность, обязанность соблюдать закон, интересы клиентов, коллег и своей профессии [17]. Эти принципы очень похожие, нацелены на обобщение схемы профессиональной этики между переводчиками и рынком труда.

Такое мнение отчётливо отражается во вступительном стандарте Союза переводчиков России (СПР, был учреждён в 1991 году) [18]. По принципам СПР, синхронный переводчик должен иметь не менее 100 дней работы на российских и международных форумах и получить две рекомендации членов Союза. Эти члены также должны иметь опыт совместной работы с кандидатом. Устный последовательный переводчик должен иметь опыт работы не менее 3 лет и получить положительные отзывы не менее 2 заказчиков или 2 членов Союза. Эти члены тоже должны иметь опыт совместной работы с кандидатом. Из этого следует, что вступление в СПР требует практического опыта работы. Это сможет успешно гарантировать профессиональный уровень членов.

В 1998 году СПР (Союз переводчиков России) выдвинул «Профессиональный кодекс», который подразумевал профессиональный стандарт переводчика [19]. Здесь следует отметить, что, по их мнению, переводчик должен следовать

не только национальным законам, но и международным, по сравнению с профессиональным стандартом в Китае, Европе. Очевидно, что стандарт СПР имеет более подробное объяснение. Таким образом, для переводчика и государственные законы, и международные законы смогут сильно повлиять на развитие профессии.

Профессиональный стандарт РФ в области перевода и локализации состоит из трудовых действий, необходимых умений и знаний [20]. По мнению профессионального стандарта РФ, переводчик должен иметь двуязычную способность, специализированную технологию, уметь использовать технические средства, осуществлять поиск и классификацию информации, соблюдать профессиональную этику и гражданский кодекс РФ. Стоит отметить, что в разработке стандарта приняли участие организации различного типа, такие как союз переводчиков, торгово-промышленная палата, институт лингвистики, бюро переводов и т.д. Такой стандарт, представляющий переводчикам норму поведения и профессиональную этику, в полной мере отражает требования рынка труда.

Вообще говоря, профессиональный стандарт РФ в области перевода и локализации основывается на нормах технической поддержки, профессионального и неспециализированного перевода, контроля качества и т.д. Следует отметить, что профессиональный стандарт РФ подробно классифицирует типы перевода на профессиональный и неспециализированный. По их мнению, направление профессионального перевода требует высшего образования по специалитету и магистратуре. А неспециализированный перевод требует только бакалавриата и дополнительного профессионального образования.

Согласно перечню устного последовательного перевода, отраженного в этом стандарте, переводчик должен уметь подготовить конференцию, найти информацию, изучить терминологию и иметь навыки публичных выступлений. А согласно перечню устного синхронного переводчика переводчик должен непосредственно проверять техническое оборудование и выполнять перевод с различными каналами связи. Умение проверки оборудования действительно является одной из главных компетенций устного синхронного переводчика, поскольку это в большой степени непосредственно влияет на качество перевода конференций. Компетенции как экстралингвистическая информация, методика использования цифровых технологий также играют необходимую роль в квалификации переводчика. Устный синхронный перевод означает самый высокий уровень, требующий строгого стандарта профессии.

Иначе говоря, и международные, и государственные профессиональные стандарты по устному переводу, могут быть отражены в виде следующих двух таблиц:

Из того мы видим, становится понятно, что Международный профессиональный стандарт устного переводчика, как ISO, заключает в себе почти все принципы: и компетенции, и этику. А стандарты международных ассоциаций переводчиков, таких как FIT и AIIC, предпочитает устанавливать всеобщие принципы с макроскопической точки зрения. А когда дело касается государственных стандартов в различных культурных ареалах, похожих на Китайскую ассоциацию переводчиков (TAC), Европейский союз (EU) предпочитает разрабатывать наиболее конкретные этические принципы, касающиеся отношений между переводчиками, находящимися в одном кабинете. В связи с этим мы можем говорить о том, что по сравнению с другими общими профессиональными организациями Ассоциация юридических переводчиков в Европе имеет более детальный и строгий стандарт. В этом случае на суде устный переводчик должен следовать правилам, касающимся манеры высказываний и действий, чтобы сохранить справедливость суда. А стандарт TAC в Китае ещё большее значение придаёт профессиональному уровню и практическому опыту, поскольку ассоциация считает, что и качество перевода, и количество, и время перевода занимают необходимое место в квалификации переводчика. Кроме того, все профессиональные стандарты TAC в Китае и ITI, SFT в Европе подчёркивают этическую сторону. Различия выявляются в том, что в TAC этика отражается обобщённо, а в ITI и SFT – более конкретно. Вообще, этические принципы в Европе подробно разъясняют отношение между клиентами, переводчиками и их коллегами. Это, с одной стороны, также означает коммерциализацию высокого уровня в Европе. Однако когда касается профессиональных компетенций переводчика, стандарт TAC наиболее прикладной, подробный, позволяющий клиентам квалифицировать переводчиков по нормативному принципу. А по сравнению с китайскими и европейскими стандартами российский профессиональный стандарт устного переводчика больше отражает типичность.

Похожим на стандарт СПР представляется ITI в Европе, который тоже затрагивает опыт работы: и устный переводчик, и письменный переводчик должен иметь как минимум 3 года практического опыта [21]. Однако более конкретная информация ещё не представлена на официальном сайте ITI. Здесь следует отметить, что вступление в российский СПР предполагает наличие рекомендации высококвалифицированных переводчиков, чтобы обеспечить профессиональный уровень кандидата. Со сторон качества перевода и профессионального секрета стандарт СПР похож на подобные документы в Китае и Европе. У них в этой сфере имеется всеобщий смысл. Однако в отношении законных прав авторов оригинальных текстов и законных авторских прав переводчиков на официальных сайтах ассоциации в Китае и Европе конкретная информация

Таблица 1

Есть ли подробные и отчётливые принципы (–)	Международные ассоциации переводчиков		Международный стандарт	Российская ассоциация переводчиков
	FIT-IFT	AIIC	ISO	СПР
Знание родного языка	____	____	____	
Знание иностранного языка	____	____	____	
Способность трансформации с ИЯ на ПЯ	____	____	____	
Способность к использованию технологии		____	____	
Межкультурные фундаментальные знания	____	____	____	
Учёная степень по специальности «устный перевод»		____	____	
Опыт работы		____	____	____
Профессиональная этика	____	____	____	____

Таблица 2

Есть ли подробные и отчётливые принципы (–)	Российский профессиональный стандарт	Европейские ассоциации переводчиков				Китайская ассоциация переводчиков
	Специалист в области перевода и локализации	EC	EULITA	ITI	SFT	TAC
Знание родного языка	____					____
Знание иностранного языка	____					____
Способность трансформации с ИЯ на ПЯ	____		____			____
Способность к использованию технологии	____	___				____
Межкультурные фундаментальные знания	____		____			____
Учёная степень по специальности «устный перевод»	____				____	____
Опыт работы	____			____	____	____
Профессиональная этика	____	____	____	____	____	____

отсутствует. У СПР есть стандарт на права и автора, и переводчика. Действительно защита прав автора и переводчика позволяет упорядочивать рынок труда. Когда касается профессиональных правил работы и поведения, стандарт в России, Китае и Европе похожий, нацеленный на нормативную профессиональную терминологию.

По сравнению со стандартом в Китае и Европе, профессиональный стандарт в РФ в области перевода и локализации представляет наиболее подробную и всестороннюю информацию по различным направлениям и специальностям перевода. В таком стандарте отчётливо проявляется внутренняя детальная классификация профессии переводчика. Здесь следует обратить внимание на то, что стандарт в Китае и Европе также упоминает о необходимости наличия диплома переводчика. Однако по сравнению с классификацией в РФ, акцент на уровень образования выражен не так отчётливо, отсутствует строгий предел между уровнем диплома. Кстати, профессиональный стандарт переводчика в Китае и Европе также подчёркивает подготовительные работы перед конференцией. В нем отмечено, переводчик должен вовремя найти подходящую информацию и постоянно развивать свой лексикон. Однако навыки публичных выступлений не так отчётливо рассматриваются и в китайском, и в европейском стандарте. Следует отметить, что стандарт переводчиков в РФ также посвящён профессиональному иностранному и родному языкам. Это тоже не так явно отражено в стандарте Китая и Европы. Поэтому здесь мы можем непосредственно сделать вывод о том, что стандарт переводчиков в РФ уделяет особое внимание их нормативным компетенциям.

Таким образом, в стандартах профессиональных переводческих объединений в Китае, Европе и России имеются общие принципы, требующие точности и верности оригиналу. Профессиональная этика также является неотъемлемой частью, включающей в себя конфиденциальность, нейтральность, дух команды и т.д. А разница между этими тремя географическими регионами касается направленности на культурную специфику. Китай предпочитает устанавливать профессиональный стандарт на основе правил других стран и реальной обстановки своей страны. Европейский профессиональный стандарт уделяет особое внимание духу «закона и договора», поскольку история происхождения Европы имеет тесную связь с системой римского права. А когда касается профессионального стандарта России, мы можем отчётливо увидеть, что в квалификации переводчика уже сформирована совершенная система, нацеленная на каждый элемент, процесс и этап конференции. Это также зависит от особенной и классической русско-славянской культурной традиции, акцентирующей внимание на нормативные, аккуратные и благопристойные манеры.

Библиографический список

1. *Словарь-справочник терминов нормативно-технической документации.* Available at: https://normative_reference_dictionary.academic.ru/73894/стандарт
2. 梁雪. 基于行业标准的智能制造领域现代学徒制研究. 杭州：浙江工业大学. Лян С. *Исследование современного ремесленного ученичества в области интеллектуального производства на основе отраслевых стандартов.* Диссертация … магистра. Ханчжоу, 2018.
3. 新华字典. 北京. 商务印书馆. *Словарь современного китайского языка*. Пекин: Коммерческое книгоиздательство. 1980.
4. 辞海. 上海. 上海辞书出版社. *Море слов*. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 1989.
5. 赵丽. 我国行业协会发展对策研究. 北京：中国地质大学. Чжао Ли. *Исследование ответных мер на развитии отраслевых ассоциаций в нашей стране*. Диссертация … магистра. Пекин, 2006.
6. *Государственное управление по регулированию рынка.* Available at: http://gkml.samr.gov.cn/nsjg/fgs/201906/t20190625_302769.html
7. Костикова О.И. Деонтология переводческой деятельности. *Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе:* материалы научной конференции. Москва: Высшая школа перевода МГУ, 2011: 368 – 374.
8. 徐新平，邓丽琴. 论中国最早的新闻职业道德规范. 今传媒. Сюй С., Дэн Л. Обсуждение самого раннего китайского кодекса профессиональной этики в области прессы. *Сегодняшние СМИ*. 2015; № 8: 4 – 6.
9. *Международная федерация переводчиков (FIT-IFT).* Available at: https://www.fit-ift.org/translators-charter/
10. *Международная ассоциация конференциальных переводчиков (AIIC).* Available at: https://aiic.org/site/world/about/profession/standards
11. *Международная организация по стандартизации (ISO).* Available at: https://www.iso.org/ru/about-us.html
12. *Китайская ассоциация переводчиков (TAC).* Available at: http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=396&id=3177
13. *Китайская ассоциация переводчиков (TAC).* Available at: http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=395&id=3525
14. *Европейский союз (EU)* Available at: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/conference-interpreting/legislation-standards-and-ethics_en#professionalstandardsandethics
15. *Европейской ассоциации юридических устных и письменных переводчиков (EULITA).* Available at: https://eulita.eu/wp/code-ethics
16. *Ассоциация письменного и устного перевода в Великобритании (ITI).* Available at: https://www.iti.org.uk/about-iti/professional-standards
17. *Французская Ассоциация переводчиков (SFT).* Available at: https://www.sft.fr/fo/public/menu/gestion_front/index&id=484
18. *Союз переводчиков России (СПР).* Available at: http://www.translators-union.ru/index.php?id=231&Itemid=309&option=com_content&task=view
19. *Санкт-Петербургского отделения Союза переводчиков России (СПР).* https://utr.spb.ru/Prof_codex.htm
20. *Профессиональный стандарт (в области перевода и локализации*). Утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты РФ. Москва, 2018. Available at: http://spr.fld.mrsu.ru/2018/06/profstandart-specialist-v-oblasti-perevoda-i-lokalizacii-2018/
21. *Ассоциация письменного и устного перевода в Великобритании (ITI).* Available at: https://www.iti.org.uk/membership/categories

References

1. *Slovar'-spravochnik terminov normativno-tehnicheskoj dokumentacii.* Available at: https://normative_reference_dictionary.academic.ru/73894/standart
2. 梁雪. 基于行业标准的智能制造领域现代学徒制研究. 杭州：浙江工业大学. Lyan S. *Issledovanie sovremennogo remeslennogo uchenichestva v oblasti intellektual'nogo proizvodstva na osnove otraslevyh standartov*. Dissertaciya … magistra. Hanchzhou, 2018.
3. 新华字典. 北京. 商务印书馆. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskoe knigoizdatel'stvo. 1980.
4. 辞海. 上海. 上海辞书出版社. *More slov*. Shanhaj: Shanhajskoe leksikograficheskoe izdatel'stvo, 1989.
5. 赵丽. 我国行业协会发展对策研究. 北京：中国地质大学. Chzhao Li. *Issledovanie otvetnyh mer na razvitii otraslevyh associacij v nashej strane*. Dissertaciya … magistra. Pekin, 2006.
6. *Gosudarstvennoe upravlenie po regulirovaniyu rynka.* Available at: http://gkml.samr.gov.cn/nsjg/fgs/201906/t20190625_302769.html
7. Kostikova O.I. Deontologiya perevodcheskoj deyatel'nosti. *Russkij yazyk v sovremennom mire: tradicii i innovacii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo i v perevode:* materialy nauchnoj konferencii. Moskva: Vysshaya shkola perevoda MGU, 2011: 368 – 374.
8. 徐新平，邓丽琴. 论中国最早的新闻职业道德规范. 今传媒. Syuj S., D`en L. Obsuzhdenie samogo rannego kitajskogo kodeksa professional'noj `etiki v oblasti pressy. *Segodnyashnie SMI*. 2015; № 8: 4 – 6.
9. *Mezhdunarodnaya federaciya perevodchikov (FIT-IFT).* Available at: https://www.fit-ift.org/translators-charter/
10. *Mezhdunarodnaya associaciya konferencial'nyh perevodchikov (AIIC).* Available at: https://aiic.org/site/world/about/profession/standards
11. *Mezhdunarodnaya organizaciya po standartizacii (ISO).* Available at: https://www.iso.org/ru/about-us.html
12. *Kitajskaya associaciya perevodchikov (TAC).* Available at: http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=396&id=3177
13. *Kitajskaya associaciya perevodchikov (TAC).* Available at: http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=395&id=3525
14. *Evropejskij soyuz (EU)* Available at: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/conference-interpreting/legislation-standards-and-ethics_en#professionalstandardsandethics
15. *Evropejskoj associacii yuridicheskih ustnyh i pis'mennyh perevodchikov (EULITA).* Available at: https://eulita.eu/wp/code-ethics%20/
16. *Associaciya pis'mennogo i ustnogo perevoda v Velikobritanii (ITI).* Available at: https://www.iti.org.uk/about-iti/professional-standards
17. *Francuzskaya Associaciya perevodchikov (SFT).* Available at: https://www.sft.fr/fo/public/menu/gestion_front/index&id=484
18. *Soyuz perevodchikov Rossii (SPR).* Available at: http://www.translators-union.ru/index.php?id=231&Itemid=309&option=com_content&task=view%20/
19. *Sankt-Peterburgskogo otdeleniya Soyuza perevodchikov Rossii (SPR).* https://utr.spb.ru/Prof_codex.htm%20/
20. *Professional'nyj standart (v oblasti perevoda i lokalizacii*). Utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity RF. Moskva, 2018. Available at: http://spr.fld.mrsu.ru/2018/06/profstandart-specialist-v-oblasti-perevoda-i-lokalizacii-2018/
21. *Associaciya pis'mennogo i ustnogo perevoda v Velikobritanii (ITI).* Available at: https://www.iti.org.uk/membership/categories

Статья поступила в редакцию 03.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-524-528

Makarova E.A., *junior researcher, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: antaresselen@mail.ru.*

THE DATABASE "LANGUAGES OF THE WORLD" AS A TOOL OF CLASSIFICATION OF LANGUAGES-ISOLATES. The article regards seven language isolates included in the fourth version of the "Languages of the World" database: Ainu, Nivkh, Burushaski, Sumerian, Elamite, Hattic, and Korean. So far classic method of comparative linguistics have been unable to give a clear answer on the genetic classification of these languages. The paper looks at the existing hypotheses on the classification of the language isolates and formulates the main goal of the study to be: prove one of the hypotheses or suggest a new one. 173 languages from the "Languages of the World" database are chosen as the study material. Each of the languages is pairwise compared to the others, and only pairs that satisfy the parameters of two-objective optimization established in our previous study are chosen for further analysis. Next for each language the researcher chooses three pairs with the highest percentage of matching feature values. Graphic representation of the received data allows separating the area of pairs of related languages from the area that includes pairs of both related and unrelated languages. The results of the study help hypothesize that Korean belongs to the Mongolic family. It does not contradict the most popular hypothesis that classifies Korean with Altaic macrofamily, and has also been outlined in previous studies.

Key words: **Language isolate, "Languages of the World" database, language classification, Korean, Mongolic languages.**

Е.А. Макарова, *мл. науч. сотр., Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, E-mail: antaresselen@mail.ru*

БАЗА ДАННЫХ «ЯЗЫКИ МИРА» КАК ИНСТРУМЕНТ КЛАССИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВ-ИЗОЛЯТОВ

Исследование было поддержано грантом РФФИ №19-012-00476 А

Статья посвящена семи языкам-изолятам, представленным в четвертой версии базы данных «Языки мира» ИЯз РАН: айнскому, нивхскому, бурушаски, шумерскому, эламскому, хаттскому и корейскому. До сих пор классические методы сравнительно-исторического языкознания не дали четкого ответа о происхождении и генетической принадлежности этих языков. В работе рассматриваются существующие гипотезы о классификации этих языков-изолятов и формулируется главная цель исследования – подтверждение существующих гипотез или предложение новой. В качестве материала для исследования выбрано 173 языка из базы данных «Языки мира». Каждый из этих языков попарно сравнивается с остальными, и для анализа отбираются только те пары, которые удовлетворяют установленным в предыдущем исследовании параметрам двухкритериальной оптимизации. В ходе дальнейшего анализа для каждого языка отбираются по три пары с наивысшим показателем совпадающих значений признаков. Отображение полученных данных на графике позволяет разграничить область только пар родственных языков и область, включающую как пары родственных языков, так и пары языков, принадлежащих разным семьям. Результаты исследования позволяют высказать гипотезу о принадлежности корейского языка к монгольской семье, что не противоречит самой популярной гипотезе, относящей корейский язык к гипотетической алтайской макросемье, и подтверждается предыдущими исследованиями.

Ключевые слова: **язык-изолят, база данных «Языки мира», классификация языков, корейский язык, монгольские языки.**

Многие лингвисты считают, что все языки произошли от одного общего праязыка, поэтому изучение и попытки поиска родственников для языков-изолятов становятся целью многочисленных исследований. Языки-изоляты, в отличие от неклассифицированных языков, имеют достаточно полное описание, но при этом не находится убедительных доказательств их принадлежности одной из известных семей.

Среди основных причин существования языков-изолятов можно выделить следующие: долгое существование в изоляции после отделения от праязыка и отсутствие знаний о ныне вымерших родственниках. Например, кетский язык – единственный живой представитель енисейской семьи. Если бы другие енисейские языки исчезли без следа, кетский считался бы языком-изолятом [1]. Таким образом, можно сказать, что каждый язык-изолят является представителем семьи, включающей всего один язык.

Тем не менее ученые не оставляют попыток классификации изолированных языков, и они приносят свои плоды. Например, долгое время считавшийся изолированным австралийский язык янува теперь включается в пама-ньюнганскую семью [2], а японский язык стали относить к японо-рюкюским языкам [3]. Это объясняет интерес исследователей к изолированным языкам и дает надежду на то, что попытки поиска родственных семей для таких языков когда-нибудь увенчаются успехом.

В данной работе будут рассмотрены некоторые языки-изоляты, известные гипотезы и предположения об их возможной генеалогической принадлежности, проведено исследование, которое поможет подтвердить одну из существующих гипотез или предложить новую.

В 2020 году была выпущена 4-ая десктоп-версия базы данных «Языки мира» ИЯз РАН (База данных доступна для скачивания с официального сайта Ияз РАН: https://iling-ran.ru/web/ru/news/201008_langworld). В ней сохранился основной функционал предыдущих версий: генеалогический, географический и признаковый указатели с возможностью навигации и мастер-запросов, работающий по неограниченному количеству параметров поиска [4]. При этом была кардинально пересмотрена система представления данных и осуществлен переход от иерархического к парадигматическому представлению. Это позволило избавиться от неоднозначности предыдущих версий, когда «0» мог означать как отсутствие в языке конкретного признака, так и отсутствие данных, и сделало базу данных более удобным инструментом для квантитативных исследований.

Признаковое пространство охватывает 14 разделов: (A) фонемный состав, (B) просодические явления, (C) слог, (D) фонологическая структура и явления, (E) морфологический тип языка, (F) именные классификации, (G) число, (H) падежные значения, (I) глагольные категории, (J) дейктические категории, (K) части речи и словоизменение, (L) словообразование, (M) простое предложение и (N) сложное предложение. Языки в базе данных описываются по 124 признакам из этих категорий, каждый из которых может иметь от 2 до 24 вариантов значения (в среднем – 9). В табл. 1 приведен пример признаков и значений.

Таблица 1

Пример признаков и значений в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН

Признак	Возможные значения[2]
C-1[1]. Начальный согласный в слоге	Обязательно имеется
	Запрещен
	Большинство слогов прикрытые
	Большинство слогов неприкрытые
	Есть прикрытые и неприкрытые слоги
K-7. Типы глагольного согласования	Глагольное согласование отсутствует
	Субъектное
	Субъектное и объектное
	Субъектное и субъектно-объектное

Примечания. 1. Буква означает раздел, к которому относится признак (от A до N), цифра – порядковый номер признака в разделе. 2. У языка может быть только одно из значений, которое описывает все присутствующие в нем явления.

На момент написания данной статьи в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН представлено 173 языка из 17 семей, и ведется активная работа по добавлению новых языков. Кроме того, в нее включены семь языков-изолятов: айнский, нивхский, бурушаски, шумерский, эламский, хаттский и корейский. Ниже мы рассмотрим подробнее существующие гипотезы о генеалогической принадлежности вышеуказанных языков, чтобы в дальнейшем сравнить с ними полученные в данном исследовании результаты.

Айнский язык. Традиционно включается в палеазиатскую группу языков, которая является лишь географическим объединением неродственных семей (енисейской, чукотско-камчатской, юкагирской и эскимосско-алеутской). Сравнение айнского с другими языками Северо-Восточной Азии (японским и алтайскими) не принесло положительных результатов. Высказывались теории о принадлежности айнского языка к:

– гипотетической дене-енисейской семье, включающей енисейские языки и языки на-дене [5];

– гипотетической аустрийской макросемье [6], включающей австроазиатские и австронезийские, иногда – тай-кадайские и языки мяо-яо;

– другим языкам-изолятам: баскским, бурушаски и т.д. [7].

Кроме того, предлагались следующие направления поиска родственных связей айнского языка: языки американских индейцев, папуасские языки и языки аборигенов Австралии [7].

Нивхский язык. Как и айнский, входит в палеоазиатскую группу языков. Различные исследователи в разное время выдвигали гипотезы о принадлежности нивхского языка к:

– гипотетической евроазиатской макросемье [8], включающей алтайскую, индоевропейскую, уральскую, чукотско-камчатскую, эскимосско-алеутскую семьи, а иногда – дравидийскую и картвельскую;
– тунгусо-маньчжурским языкам [9];
– алтайским языкам [10];
– алконскинской подсемье гипотетической алгской семьи и вакашской семье [11];
– японским языкам.

Бурушаски. Высказываются гипотезы о возможной принадлежности языка буришей к:

– гипотетической сино-кавказской макросемье [12], включающей гипотетические дене-енисейские языки (енисейскую семью и языки на-дене), северокавказские языки (абхазо-адыгскую и нахско-дагестанскую семьи), хуррито-урартские языки, сино-тибетские языки и басский язык – еще один язык-изолят [13];
– гипотетической семье карасук [14], включающей енисейские языки и бурушаски;
– индоевропейской семье [15].

Шумерский язык. Был открыт и расшифрован в 19 веке, родственные связи шумерского языка до сих пор не выявлены, несмотря на многочисленные гипотезы, относящие шумерский язык к:

– индоевропейской семье – данная гипотеза долгое время превалировала в научном мире, но впоследствии была отвергнута большинством ученых;
– картвельской семье [16];
– дравидийским языкам [17];
– уральской семье [18];
– гипотетической ностратической семье [19];
– сино-тибетской семье [20];
– гипотетической дене-кавказской семье;
– ветви мунда австроазиатской семьи [21].

Эламский язык. Эламский язык не имеет явных сходств с соседними семитскими, индоевропейскими или шумерским языками. Две наиболее популярные гипотезы о родственных связях относят эламский язык к:

– дравидийской семье [22];
– семитской семье афразийской макросемьи [23].

Хаттский язык. Главная проблема классификации хаттского языка заключается в небольшом количестве материала, который может дать информацию о структуре языка. Тем не менее высказывались гипотезы о принадлежности хаттского к:

– гипотетической синокавказской семье [24];
– абхазо-адыгской семье [25].

Корейский язык. Несмотря на то, что корейский является одним из самых распространенных языков в мире, и он изучен лучше, чем все вышеперечисленные языки, установить его родственные связи до сих пор не удалось. Самым распространенным мнением является принадлежность корейского языка к гипотетической алтайской семье языков [26]. Также высказываются теории о принадлежности корейского языка к:

– гипотетической дравидо-корейской макросемье [27], включающей прадравидийский, корейский и японо-рюкюские языки;
– киданьскому языку [28].

Несколько лет назад на материале WALS было проведено исследование [29], целью которого являлось показать, что информация о родстве языков может передавать не только фонетическими, но и грамматическими данными. Используя методы двухкритериальной оптимизации и data mining (т.н. интеллектуального анализа данных), авторы нашли 523 пары структурно максимально близких языков, отвечающих заданным требованиям двухкритериальной оптимизации.

На диаграмме, построенной для всех найденных пар языков, через четыре точки была проведена линия, которая отделила область, включающую только родственные языки, от области, в которую попали, в том числе, неродственные языки, являющиеся структурно максимально близкими. Применение формального метода поиска структурно максимально близких языков к языкам-изолятам из базы данных WALS дало следующие результаты. Из 19 языков-изолятов, имеющих достаточно полное для исследования описание, только одна пара попала в область родственных языков: это тиви, язык-изолят аборигенов Австралии, и маунг, входящий в иватьянскую языковую семью, также один из языков австралийских аборигенов. Эти результаты позволили авторам высказать гипотезу о том, что языки тиви и маунг являются родственными.

Похожее исследование, хоть и не ставившее перед собой целей классифицировать языки-изоляты, было проведено в 2010 г. [30]. Авторы попарно сравнили языки, представленные в базе данных WALS, и определили границу между областью, включающую только пары родственных языков, и областью, включающую пары как родственных, так и неродственных языков.

Главным отличием двух работ стало следующее: в исследовании [30] авторы предположили, что параметры границы остаются неизменными: пара языков должна иметь минимум 81,5% совпадающих значений минимум из 45 признаков. Авторы второй работы [29] считают, что при увеличении числа общих признаков минимальный процент совпадающих значений снижается.

Цель данного исследования – сравнить между собой языки, представленные в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН и, основываясь на полученных результатах, подтвердить одну из предлагаемых гипотез о генетической принадлежности языков-изолятов или высказать собственное предположение. Для этого планируется сделать следующее: для каждого языка, представленного в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН, попарно со всеми остальными языками будет рассчитано количество совпадающих признаков и процент совпадающих значений. Для дальнейшего анализа будут отобраны только те пары, которые соответствуют критериям, предложенным В. Поляковым, И. Анисимовым, Е. Макаровой [29]:

– количество совпадающих признаков должно быть не менее 25;
– процент совпадающих значений признаков должен быть не менее 65%.

Но в отличие от предыдущего исследования, когда для всех языков было найдено только по одному структурно максимально близкому языку и анализировались только эти пары языков, мы рассмотрим по три пары с наибольшим процентом совпадающих значений для каждого языка (в некоторых случаях для языка возможно больше или меньше пар).

Результаты. Для 173 языков, описанных по признакам из базы данных «Языки мира» ИЯз РАН, было рассчитано количество совпадающих признаков и процент совпадающих значений. Для 13 языков были получены неудовлетворительные результаты, т.е. они не составили ни одной пары, отвечающей заданным параметрам. В это число попали два живых языка: долганский и каракалпакский, но, в основном, это мертвые языки, не имеющие достаточно полного описания:

– кельтиберский;
– галльский;
– лепонтийский;
– булгарский;
– древнеуйгурский;
– старояпонский;
– тюрки;
– хаттский;
– чагатайский;
– камасинский.

Некоторые языки составили меньше трех пар, например, мэнский, сванский, урартский и т.д. Это связано с недостаточно полным описанием этих языков в базе данных, что будет исправлено при дальнейшем пополнении БД. В случае некоторых других языков для анализа было отобрано больше трех пар, так как сразу несколько пар показали одинаковый процент совпадающих значений признака. Например, пары «башкирский – крымскотатарский» и «башкирский – тувинский» имеют 41 совпадающий признак и 78% совпадающих значений.

Итого для дальнейшего анализа было отобрано 464 пары языков. Из них 20 пар являются неродственными языками, что составляет 4,3%. Из исследуемых семи языков-изолятов только три составили пары, подходящие под заданные критерии: айнский, эламский и корейский. В табл. 2 представлены результаты отбора для этих трех языков.

Таблица 2

Результаты расчетов для айнского, эламского и корейского языков

Язык-изолят	Структурно ближайший язык	Кол-во совпадающих признаков	% совпадающих значений
Айнский	Мегрельский	29	68
Айнский	Андийский	34	67
Айнский	Камасинский (м)	38	68
Эламский (м)	Урартский (м)	25	76
Эламский (м)	Казахский	25	72
Эламский (м)	Башкирский	26	65
Корейский	Старописьменный монгольский (м)	63	77
Корейский	Удэгейский	37	72
Корейский	Шумерский (м)	34	70

Примечание. (м) означает, что язык мертвый.

На рис. 1 дан график, иллюстрирующий результаты расчетов. Маркер-квадрат означает пары языков, которые являются родственными. Маркер-круг показывает пары языков, не являющихся родственными. Некоторые пары языков показали одинаковые значения (процент совпадающих значений и количество общих признаков, пары 2, 3, 5 на рис. 1). Маркером-ромбом на графике отмечены

пары, составленные с языками-изолятами: корейским, айнским и эламским. Линия А была проведена через две точки (пары неродственных языков) с наивысшим процентом совпадающих значений признаков. Она разделяет зону только родственных пар языков и зону, включающую пары языков как из одной, так и из разных семей.

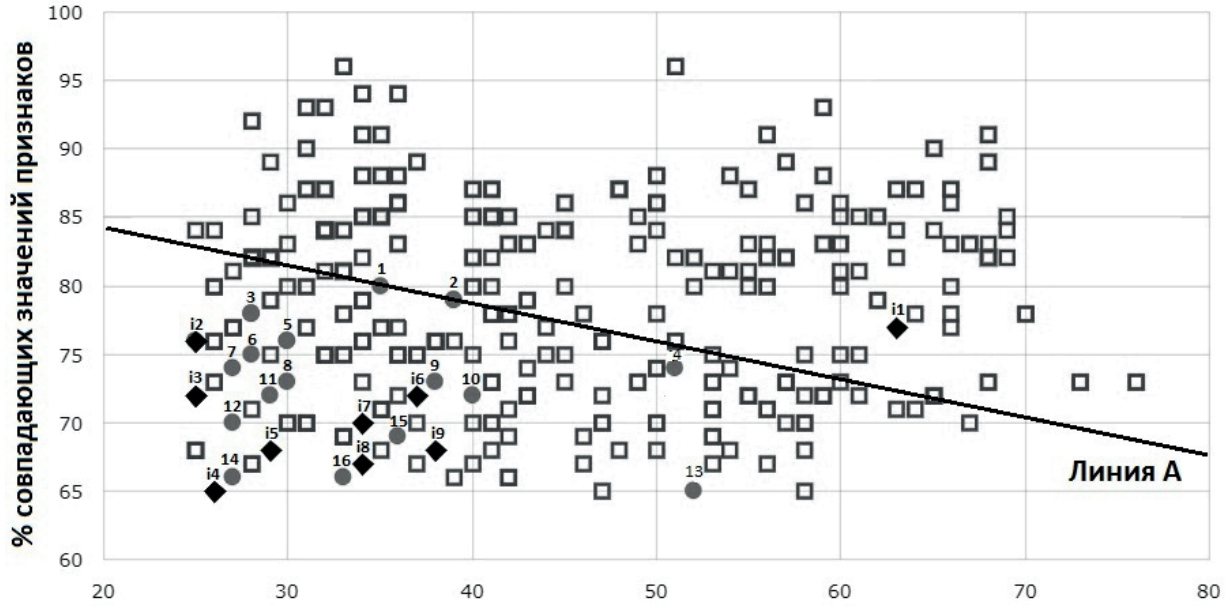
Как видно на графике, только одна пара с языком-изолятом «корейский – старописьменный монгольский» оказалась в зоне родственных языков.

Обсуждение. Попадание пары «корейский – старописьменный монгольский» в область, включающую только родственные языки, позволяет нам высказать гипотезу о принадлежности корейского языка к монгольской семье. Учитывая большое количество приверженцев теории о том, что корейский входит в гипотетическую алтайскую макросемью (включающую среди прочих монгольские языки), можно сказать, что полученный в работе результат не противоречит достаточно общепринятому мнению.

Примечательным также является тот факт, что и вторая пара, составленная корейским языком и имеющая 72% совпадающих значений из 37 признаков, включает в себя удэгейский, который тоже относится к монгольской семье. Кроме того, в предыдущем исследовании [29] структурно максимально близким языком для корейского языка оказался также один из монгольских языков – калмыцкий. Непопадание этих пар (корейский и удэгейский, корейский и калмыцкий) в зону только родственных языков не дает нам возможность использовать их в качестве аргумента в пользу высказываемой гипотезы, однако прослеживаемое сходство корейского языка с различными представителями монгольской семьи позволяет говорить о том, что оно, очевидно, обусловлено, скорее, общим предком, нежели заимствованиями в ходе исторических контактов.

Проведенное исследование показывает, какой вклад сравнение грамматической структуры языков может внести в задачу классификации языков-изолятов. Главным условием для проведения таких исследований можно назвать достаточно полное описание языков в выбранной базе данных. В случае работы с базой данных «Языки мира» ИЯз РАН процент неродственных пар языков сравнительно невысок – 4,3%. Кроме того, как видно на рис. 1, большая их часть сконцентрирована в левой части графика, то есть количество совпадающих признаков не превышает 40 (за исключением пар «эвенкийский – удмуртский» и «хантыйский – дагурский», которые имеют 51 и 52 совпадающих признака соответственно).

Сравнивая базу данных «Языки мира» ИЯз РАН и базу данных WALS как инструмент для подобных квантитативных исследований, можно сказать следующее. Несмотря на большое количество языков, представленных в базе данных WALS, только 20,4% из них имеют достаточно полное описание для проведения квантитативных исследований. Новая, 4-ая версия базы данных «Языки мира», выпущенная в 2020 году, пока включает только 173 языка, но почти все они описаны в достаточной для проведения исследований мере (92,5%). Поиск структурно



1 – баоаньский – казахский
2 – селькупский – ульчский
2 – ульчский – селькупский
3 – баоаньский – огузский X-XI в. (м)
3 – огузский X-XI в. (м) – баоаньский
3 – мегрельский – эвенкийский
4 – эвенкийский – удмуртский
5 – мегрельский – коми-пермяцкий
5 – энецкий – солонский
6 – мегрельский – эвенкийский
7 – лазский – коми-пермяцкий
8 – бацбийский – солонский
9 – орочский – удмуртский
10 – удэгейский – селькупский
11 – классический сирийский (м) – французский
12 – эвенский – мегрельский
13 – хантыйский – дагурский
14 – рутульский – астраханских ногайцев-карагашей
15 – палайский – туркменский
16 – венгерский – фаризанди

i1 - корейский - старописьменный монгольский (м)
i2 - эламский (м) - урартский (м)
i3 - эламский (м) - казахский
i4 - эламский (м) - башкирский
i5 - айнский - мегрельский
i6 - корейский - удэгейский
i7 - корейский - шумерский (м)
i8 - айнский - андийский
i9 - айнский - камасинский (м)

Рис. 1. Результаты расчета структурно ближайших языков
для 173 языков из базы данных «Языки Мира» ИЯз РАН

ближайших языков показал: на материале WALS из 521 пары, удовлетворяющей критериям, 272 (52%) оказались языками, принадлежащими к разным семьям. Из 464 пар языков из базы данных «Языки мира» неродственными оказались только 20 (4,3%). Если бы для каждого языка бралась только одна пара с наивысшим процентом совпадающих значений, то этот показатель был бы еще ниже (5 пар неродственных языков из 160, то есть всего 3%). Из этого можно сделать вывод, что признаки, выбранные для описания языков в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН, более точно, чем WALS, передают сходства между родственными языками и различия между языками из разных семей.

Дальнейшие перспективы исследования на материале базы данных «Языки мира» ИЯз РАН заключаются в том, чтобы охватить больший языковой материал. Как было сказано выше, в настоящий момент ведется активная работа по наполнению базы. В ближайшее время в нее планируется добавить следующие семьи и группы: палеоазиатские языки, индоарийские и иранские группы индоевропейской семьи, дравидийские языки и языки манде. Кроме того, планируется улучшить описание уже включенных языков. Мы надеемся, что увеличение объема информации о языках позволит получить результаты, которые дадут возможность высказать предположения о генеалогической принадлежности некоторых языков-изолятов (айнского, эламского, нивхского, бурушаски, шумерского и хаттского).

В качестве заключения отметим следующее. В работе были рассмотрены семь языков-изолятов: айнский, нивхский, бурушаски, шумерский, эламский, хаттский и корейский и существующие гипотезы об их генеалогической принадлежности. Главной задачей исследования стала попытка поиска структурно ближайших языков для вышеперечисленных изолятов с целью подтверждения существующих гипотез или высказывания новой.

В качестве материала для исследования была выбрана база данных «Языки мира» ИЯз РАН, 4-ая версия, выпущенная осенью 2020 года. Парадигмальное представление данных в виде набора признаков и их возможных значений и достаточная степень описания языков делают базу данных удобным инструментов для квантитативных исследований.

Все 173 языка, включенные в базу данных «Языки мира» на момент написания статьи, были попарно сравнены с остальными языками: подсчитано количество совпадающих признаков и процент совпадающих значений. Были отсеяны все пары, не удовлетворяющие критериям: минимум 25 совпадающих признаков и 65% совпадающих значений. Для дальнейшей работы для каждого языка были выбраны по три пары с наивысшим показателем совпадающих признаков.

Было проанализировано 464 пары языков, из которых 20 пар включают языки, относящиеся к разным семьям. Полученные результаты были нанесены на график и по двум наивысшим точкам, означающим две пары неродственных языков, была проведена линия, разделяющая область только родственных языков от области, включающую пары как родственных, так и не родственных языков.

Из 13 языков-изолятов только три составили пары, удовлетворяющие критериям: айнский, эламский и корейский. При нанесении этих результатов на график 8 пар из 9 оказались в зоне, включающей и пары языков из одной семьи, и пары неродственных языков. Тем не менее одна пара «корейский – старописьменный монгольский» попала в зону родственных языков, что позволило нам высказать гипотезу о принадлежности корейского к монгольской семье языков. Косвенным аргументом в пользу этой гипотезы стал тот факт, что и вторая пара, составленная с корейским, включает язык из монгольской семьи – удэгейский. Кроме того, в прошлом исследовании, использующем такой же метод, но другую базу данных – WALS, структурно ближайшим языком для корейского оказался калмыцкий – тоже представитель монгольской семьи.

В качестве дальнейших перспектив работы было отмечено дополнение базы данных «Языки мира» ИЯз РАН новыми языками и более полное описание уже включенных языков. Увеличение объема материала позволит получить новые результаты и высказать гипотезы о других языках-изолятах.

Библиографический список

1. Campbell L. Language Isolates and Their History, or, What's Weird, Anyway? *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 2010; № 36 (1): 16 – 31.
2. Blake B. Redefining Pama-Nyungan: towards the prehistory of Australian Languages. *Aboriginal Linguistics 1*. University of New England, 1988: 1 – 90.
3. Moriyo S. *The Accentual History of the Japanese and Ryukyuan Languages: a Reconstruction.* London: Global Oriental, 2007.
4. Поляков В.Н., Соловьев В.Д., Макарова Е.А. *База данных «Языки Мира»: история и перспективы.* Москва, Казань: Институт языкознания Российской академии наук, Издательство Академии наук РТ, 2019.
5. Vajda E.J.A Siberian link with the Na-Dene. *Anthropological Papers of the University of Alaska*. 2010; Vol. 5, New Series: 31 – 99.
6. Bengtson J.D., Blažek V. Ainu and Austric: Evidence of Genetic Relationship. *Journal of Language Relationship*. 2009; № 2: 1 – 20.
7. Akulov A. On the typological characteristics of Ainu language in connection with its possible genetic relationship. *Тиба дайгаку ю:расиа гэнго бунка ронсю (Записки общества изучения языков и культур Евразии университета Тиба)*. 2005; № 8: 141 – 149.
8. Mattissen J. Nivkh. *Facts about the World's Languages.* New York, Dublin: HW Wilson, 2001: 515 – 519.
9. Бурыкин А.А. Тунгусо-маньчжуро-нивхские лексические параллели и история нивхского вокализма. Лингвистические исследования 1987. *Структура языка и его эволюция*. Москва, 1987: 46 – 54.
10. Цинциус В.И. О роли сопоставительной типологической характеристики отдельных уровней языковой структуры при решении вопроса – является ли связь между языками ареальной или генетической (по материалам языков тунгусо-маньчжурских и нивхского). *Генетические, ареальные и типологические связи языков Азии*. Москва, 1983: 92 – 102.
11. Nikolaev S. Toward the reconstruction of Proto-Algonquian-Wakashan. Part 1: Proof of the Algonquian-Wakashan relationship. *Journal of Language Relationship*. 2015; № 13 (1): 23 – 61.
12. Bengtson J. Some features of Dene–Caucasian phonology (with special reference to Basque). *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain (CILL)*. 2004; № 30.4: 33 – 54.
13. Старостин С.А. Гипотеза о генетических связях синотибетских языков с енисейскими и северокавказскими языками. *Лингвистическая реконструкция и древнейшая история Востока*. Москва: Институт востоковедения АН СССР, 1984; Ч. 4: 19 – 38.
14. Van Driem G. *The Languages of the Himalayas*. Leiden: Brill, 2001.
15. *Hamp E.P.* The Expansion of the Indo-European Languages: An Indo-Europeanist's Evolving View. *Sino-Platonic Papers. 2013; № 239: 8.*
16. Мapp Н.Я. *Избранные работы.* Ленинград, 1933; Т. 1: 217 – 220.
17. Sahala A. *Sumero-Indo-European Language Contacts*. Available at: http://www.ling.helsinki.fi/~asahala/asahala_sumerian_and_pie.pdf
18. Parpola S. Sumerian: A Uralic language. *Language in the Ancient Near East*. Compte rendu de la 53e Rencontre Assyriologique Internationale. Moscow, 2007.
19. Bomhard A.R., Hopper P.J. Toward Proto-Nostratic: a new approach to the comparison of Proto-Indo-European and Proto-Afroasiatic. *Current Issues in Linguistic Theory*. 1984; № 27.
20. Braun J. *Sumerian and Tibeto-Burman, Additional Studies*. Warszawa: Wydawnictwo Agade, 2004.
21. Diakonoff I. External Connections of the Sumerian Language. *Mother Tongue*. 1997; № 3: 54 – 63.
22. Southworth F. Rice in Dravidian and its linguistic implications. *Rice*, 2011; № 4: 142 – 148.
23. Vavroušek P.E. *Jazyky starého Orientu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010.
24. Kassian A. Hattic as a Sino-Caucasian language. *Ugarit-Forschungen. Internationales Jahrbuch für die Altertumskunde Syrien-Palästinas*. 2009 – 2010; Bd 41: 309 – 447.
25. Ардзинба В.Г. Некоторые сходные структурные признаки хаттского и абхазо-адыгских языков. *История и филология стран Древнего Востока*: III переднеазиатский сборник. Москва: Наука, ГРВЛ, 1979: 26 – 37.
26. Kim C.-W. *The Making of the Korean Language. Center for Korean Studies.* University of Hawai'i, 1974.
27. Clippinger M.E. Korean and Dravidian: Lexical Evidence for an Old Theory. *Korean Studies.* 1984; Vol. 8, Issue 1: 1 – 57.
28. Vovin A. Koreanic loanwords in Khitan and their importance in the decipherment of the latter. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*. 2017; № 70 (2): 207 – 215.
29. Polyakov V., Anisimov I., Makarova E. Can Grammar Define Similarity of Human Natural Languages? *American Journal of Applied Sciences*. 2016; Vol. 13, Issue 10: 1040 – 1052.
30. Wichmann S., Holman E.W. *Pairwise Comparisons of Typological Profiles*. Rethinking Universals: How Rarities Affect Linguistic Theory. Berlin: Walter de Gruyter, 2010: 241 – 254.

References

1. Campbell L. Language Isolates and Their History, or, What's Weird, Anyway? *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 2010; № 36 (1): 16 – 31.
2. Blake B. Redefining Pama-Nyungan: towards the prehistory of Australian Languages. *Aboriginal Linguistics 1*. University of New England, 1988: 1 – 90.
3. Moriyo S. *The Accentual History of the Japanese and Ryukyuan Languages: a Reconstruction.* London: Global Oriental, 2007.
4. Polyakov V.N., Solov'ev V.D., Makarova E.A. *Baza dannyh «Yazyki Mira»: istoriya i perspektivy.* Moskva, Kazan': Institut yazykoznaniya Rossijskoj akademii nauk, Izdatel'stvo Akademii nauk RT, 2019.
5. Vajda E.J.A Siberian link with the Na-Dene. *Anthropological Papers of the University of Alaska*. 2010; Vol. 5, New Series: 31 – 99.
6. Bengtson J.D., Blažek V. Ainu and Austric: Evidence of Genetic Relationship. *Journal of Language Relationship*. 2009; № 2: 1 – 20.
7. Akulov A. On the typological characteristics of Ainu language in connection with its possible genetic relationship. *Tiba dajgaku yu:rasia g`engo bunka ronsyu (Zapiski obschestva izucheniya yazykov i kul'tur Evrazii universiteta Tiba)*. 2005; № 8: 141 – 149.
8. Mattissen J. Nivkh. *Facts about the World's Languages.* New York, Dublin: HW Wilson, 2001: 515 – 519.
9. Burykin A.A. Tunguso-man'chzhuro-nivhskie leksicheskie paralleli i istoriya nivhskogo vokalizma. Lingvisticheskie issledovaniya 1987. *Struktura yazyka i ego `evolyuciya*. Moskva, 1987: 46 – 54.

10. Cincius V.I. O roli sopostavitel'noj tipologicheskoj harakteristiki otdel'nyh urovnej yazykovoj struktury pri reshenii voprosa – yavlyaetsya li svyaz' mezhdu yazykami areal'noj ili geneticheskoj (po materialam yazykov tunguso-man'chzhurskih i nivhskogo). *Geneticheskie, areal'nye i tipologicheskie svyazi yazykov Azii*. Moskva, 1983: 92 – 102.
11. Nikolaev S. Toward the reconstruction of Proto-Algonquian-Wakashan. Part 1: Proof of the Algonquian-Wakashan relationship. *Journal of Language Relationship*. 2015; № 13 (1): 23 – 61.
12. Bengtson J. Some features of Dene-Caucasian phonology (with special reference to Basque). *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain (CILL).* 2004; № 30.4: 33 – 54.
13. Starostin S.A. Gipoteza o geneticheskih svyazyah sinotibetskih yazykov s enisejskimi i severokavkazskimi yazykami. *Lingvisticheskaya rekonstrukciya i drevnejshaya istoriya Vostoka*. Moskva: Institut vostokovedeniya AN SSSR, 1984; Ch. 4: 19 – 38.
14. Van Driem G. *The Languages of the Himalayas*. Leiden: Brill, 2001.
15. Hamp E.P. The Expansion of the Indo-European Languages: An Indo-Europeanist's Evolving View. *Sino-Platonic Papers*. 2013; № 239: 8.
16. Marr N.Ya. *Izbrannye raboty*. Leningrad, 1933; T. 1: 217 – 220.
17. Sahala A. *Sumero-Indo-European Language Contacts*. Available at: http://www.ling.helsinki.fi/~asahala/asahala_sumerian_and_pie.pdf
18. Parpola S. Sumerian: A Uralic language. *Language in the Ancient Near East*. Compte rendu de la 53e Rencontre Assyriologique Internationale. Moscow, 2007.
19. Bomhard A.R., Hopper P.J. Toward Proto-Nostratic: a new approach to the comparison of Proto-Indo-European and Proto-Afroasiatic. *Current Issues in Linguistic Theory*. 1984; № 27
20. Braun J. *Sumerian and Tibeto-Burman, Additional Studies*. Warszawa: Wydawnictwo Agade, 2004.
21. Diakonoff I. External Connections of the Sumerian Language. *Mother Tongue*. 1997; № 3: 54 – 63.
22. Southworth F. Rice in Dravidian and its linguistic implications. *Rice*, 2011; № 4: 142 – 148.
23. Vavroušek P.E. *Jazyky starého Orientu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010.
24. Kassian A. Hattic as a Sino-Caucasian language. *Ugarit-Forschungen. Internationales Jahrbuch für die Altertumskunde Syrien-Palästinas*. 2009 – 2010; Bd 41: 309 – 447.
25. Ardzinba V.G. Nekotorye shodnye strukturnye priznaki hattskogo i abhazo-adygskih yazykov. *Istoriya i filologiya stran Drevnego Vostoka*: III peredneaziatskij sbornik. Moskva: Nauka, GRVL, 1979: 26 – 37.
26. Kim C.-W. *The Making of the Korean Language. Center for Korean Studies*. University of Hawai'i, 1974.
27. Clippinger M.E. Korean and Dravidian: Lexical Evidence for an Old Theory. *Korean Studies*. 1984; Vol. 8, Issue 1: 1 – 57.
28. Vovin A. Koreanic loanwords in Khitan and their importance in the decipherment of the latter. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*. 2017; № 70 (2): 207 – 215.
29. Polyakov V., Anisimov I., Makarova E. Can Grammar Define Similarity of Human Natural Languages? *American Journal of Applied Sciences*. 2016; Vol. 13, Issue 10: 1040 – 1052.
30. Wichmann S., Holman E.W. *Pairwise Comparisons of Typological Profiles*. Rethinking Universals: How Rarities Affect Linguistic Theory. Berlin: Walter de Gruyter, 2010: 241 – 254.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 82-193.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-528-530

Aglarova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lleta2001@mail.ru*
Abdulaeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*
Tetakayeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru*
Agalarova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: agalarova77@mail.ru*

IMAGINATIVE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF *PARADISE* IN THE ENGLISH AND AVAR LINGUOCULTURES. The article examines the key position of the concept of paradise in the English and Avar linguistic cultures. Observations on the compatibility of the word "paradise" have revealed all the variety of its connotations and allowed to model its conceptual fields. It is shown that, being a key concept of the religious picture of the world, the concept of *Paradise* becomes an object of study not only for religious scholars and philosophers, but also for linguists. Various approaches to the consideration of this concept and its place in the linguistic picture of the world have determined its multi-aspect, as well as outlined the prospects for its further research. It is concluded that the imaginative representations of the concept of *Paradise* are determined by its cognitive-propositional features: locality, attribution and determinism. In the Avar conceptual sphere, the image of paradise, according to its substantive and conceptual meanings, is also the embodiment of all the best, the ideal, to which man should aspire. The most prominent such associations are represented in the paremiological picture of the world.

Key words: **paradise, linguoculture, world view, conceptual sphere, lexeme, mythology, core.**

З.М. Агларова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lleta2001@mail.ru*
Р.Н. Абдулаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*
Л.М. Тетакаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru*
Р.И. Агаларова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: agalarova77@mail.ru*

ОБРАЗНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОНЯТИЯ *РАЙ* В АНГЛИЙСКОЙ И АВАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В данной статье рассматривается ключевая позиция концепта *«рай»* в английской и аварской лингвокультурах. Наблюдения за сочетаемостью слова «рай» выявили все многообразие его коннотаций и позволили смоделировать концептуальные поля. Показано, что, будучи ключевым концептом религиозной картины мира, концепт *«рай»* становится объектом изучения не только религиоведов и философов, но и лингвистов. Различные подходы к рассмотрению данного понятия и его места в языковой картине мира определили его многоаспектность, а также наметили перспективы дальнейшего исследования. Делается вывод о том, что образные репрезентации концепта *«рай»* обусловлены его когнитивно-пропозициональными признаками: локализованность, атрибутивность и детерминированность.

Ключевые слова: **рай, лингвокультура, картина мира, концептосфера, лексема, мифология, ядро.**

Рай – одно из ключевых понятий в христианстве и исламе, и в каждой из этих религий определяется как место и состояние вечной совершенной жизни (бытия), куда попадают души праведников после завершения земного периода жизни. Исследуя апокрифический образ рая, некоторые философы и историки указывают на древнейшие мифологические пласты, проступающие через библейские тексты с их универсальными для человечества сюжетами [1 – 7]. Так, Н.В. Синявская обнаруживает прототипы многих апокрифических идей в мифологии с ее образами и символикой, что позволяет считать, что в их основе лежат универсальные повествования, которые со временем были адаптированы к христианской истории мира. Функция таких повествований, по мнению Н.В. Синявской, не только в передаче знаний о сотворении мира, но и в сохранении тайного знания о Пути к Раю (исторической прародине, золотому веку), информацией о котором обладали посвященные [7, с. 232].

Конечно, типичный представитель лингвокультуры и носитель религиозной картины мира, как христианской, так и исламской, далек от мифологических истоков и воспринимает рай как место, в которое попадает душа после смерти. Но если рассматривать концепцию рая в каждой из этих религий более детально, то обнаружится масса различий. Мы сравнили содержание изучаемого понятия в христианстве и исламе по трем аспектам: пространственные характеристики, обитатели рая и даруемые в раю наслаждения. Будучи ключевым концептом религиозной картины мира, концепт «рай» становился объектом изучения не только религиоведов и философов, но и лингвистов. Различные подходы к рассмотрению данного понятия и его места в языковой картине мира определили его

многоаспектность, а также наметили перспективы дальнейшего исследования. В области терминологии понятие «рай» характеризуется и анализируется в русле когнитивной лингвистики и лингвокультурологии в структурных рамках концепта.

Л.В. Базарова отмечает, что концепт «рай» в языковой картине мира входит в зону положительных явлений, так как ассоциируется с вечной жизнью, полной наслаждений [2, с. 3]. Рай наделяется высшими этическими и эстетическими признаками как мир праведности, чистоты и достоинства.

При когнитивном подходе к анализу данного концепта можно увидеть, что он является результатом взаимодействия языка, культуры и мышления. Обычно концепт «рай» изучается в сопоставлении с концептом «ад». Так в статье О.Г. Ахвледиани эти понятия интерпретируются «как культурно значимые для языкового сознания, предопределяющие выбор пути человека в познании действительности» [1, с. 1]. Рассматриваемые концепты, с одной стороны, представляют собой результат мифологического осмысления действительности, с другой, отражают объекты возможных миров, в вербальной форме представленных в национальной памяти носителей языка. Данные концепты имеют лингвокультурологическую специфику, в разных языковых культурах когнитивные модели этих концептов представлены по-разному. Лингвист А.В. Гершанова, исследуя данный концепт на материале русской языковой картины мира, выделяет его следующие признаки:

- пространственная локализованность, которая выражается в указании на конкретное местонахождение – небеса;
- атрибутивность, позволяющая идентифицировать рай, – Бог, ангелы, праведники и др.;
- детерминированность, которая понимается как внешнее и внутреннее проявление состояния субъекта, находящегося в данном пространстве, прямая и обратная обусловленность [3, с. 205].

Наблюдения А.В. Гершановой за сочетаемостью слова «рай» выявили все многообразие его коннотаций и позволили смоделировать его концептуальные поля: «ядро концепта «РАЙ» – ‘место, после смерти’, околоядерная зона – ‘Эдем (рай земной Адама и Евы)’ / ‘небеса’ / ‘земная жизнь’, ‘населяющие рай’ (‘Бог’, ‘ангелы’, ‘праведники’, ‘Адам и Ева’), ‘причина’ (‘праведность’), ‘следствие’ (‘блаженство’); зона периферии – ‘природа’, ‘красота’, ‘цвет’, звук’, ‘запах’, ‘покой’, ‘удовольствие’, ‘безмятежность’, ‘радость’, ‘счастье’ и т.д. [3, с. 201]. Данный концепт изучался исследователем также в бинарной оппозиции с концептом «ад», что позволило сделать вывод о сходстве структуры этих концептов и модели построения их концептосфер.

Л.В. Базарова рассматривает рай как концепт в структуре концепта «Бог». В работе Л.В. Базаровой сделан вывод о наличии тематической группы «Биологическое состояние» в содержании концепта, общей для английского татарского, русского и турецкого языков [2, с. 3]. Выделяя этот общий параметр, Л.В. Базарова также отмечает «противоположное восприятие» данного концепта представителями разных культур [2, с. 4]. Базовыми лексемами для передачи концепта «рай» в прямом и переносном смысле автор считает paradise и heaven [2, с. 86].

Основываясь на данных английских религиозных текстов, О.Г. Ахвледиани также считает, что концепту «рай» соответствует лексема heaven – «небеса», а также «paradise», которые также имеет определение happy – «счастливый» [1, с. 1]. Помимо этого автор указывает целый ряд глаголов, используемых в метафоризации концепта «рай»: небеса могут решать («resolve»), их благодарят («thank») или выигрывают они («win»). С небес также можно спуститься («come out of») или падать («fall»), пребывать («dwell»), отдыхать («rest in»), петь («sing»), оставаться на небесах («stay»); туда стремятся («fix to»), ведут («lead to»), указывают («point»), посылают («send»); их видят («see») [1, с. 14].

В исследованиях татарского ученого Д. Досмаханбета концепт «рай» также рассматривается в оппозиции с концептом АД. Анализируя библейские тексты на русском и английском языках и описывая функционирование этих концептов именно в религиозном дискурсе, Д. Досмаханбет выделяет понятийное содержание концепта «рай», представленное тремя фреймами:

1. Прекрасный сад, где жили прародители Адам и Ева до грехопадения.
2. Место, где души умерших праведников ведут блаженное существование.
3. Место вечного блаженства, обещанное праведникам в будущей жизни, где человек всегда с Богом [5, с. 87].

Помимо предметно-понятийного содержания в работе также описывается и метафорическое значение анализируемого концепта:

1. Необыкновенно красивое, благодатное место, пребывание в котором дарит счастье, блаженство.
2. Блаженство, радость, испытываемые от чего-либо.
3. Очень хорошие условия жизни.
4. Рай земной – необыкновенно красивое место, в котором всего в изобилии, где можно счастливо и безмятежно жить.
5. Очень хорошо, изумительно [5, с. 88].

Лексические единицы, репрезентирующие этот концепт в религиозном дискурсе английского языка, в основном объединены значением царства, правления Божьего: The kingdom of heaven, the kingdom of God, His kingdom, eternal life, eternal inheritance, life. Автор отмечает, что в религиозном контексте эти наименования синонимичны [5, с. 87].

Л.Л. Григорьева относит концепт «рай» к базовым, универсальным религиозным концептам английской лингвокультуры, которые составляют религиозную картину мира с концептом «Бог» в центре. Область ближней и дальней периферии составляют концепты «дьявол», «ангел», «рай», «ад», «душа», «небо», «грех» [4, с. 6]. Изучив материал английского, русского и арабского языков, Л.Л. Григорьева отмечает, что представления о религиозных концептах носителей всех трех языков во многом совпадают, так как являются результатом фиксации в языке «авраамических» религиозных представлений. Источники религиозных верований христиан и мусульман, по мнению Л.Л. Григорьевой, универсальны: мифология, Священные Писания, религиозные обряды и обычаи.

Один из образов, ассоциируемых в английской лингвокультуре с концептом «рай», – это дом, и как дом, он имеет конкретное географическое положение, расположен на небе, причем с ним можно связаться и в земном мире. Отсюда выражения дорога в рай, билет в рай и др. Such a bounty no boy of eighteen could hope to obtain. It was a ticket to paradise. [Nabokov. Ada or Ardor (1968). The inside joke was that accepting the papacy was a cardinal’s “fastest route to heaven” [Brown. Angels and Demons (2000)].

Причем это также место проживания Бога: He had never believed in heaven, and yet Jesus was watching over him [Brown. The Da Vinci Code (2003)]. Поэтому самым частым стилистическим приемом, передающим понятие «рай», становится перифраз Царство божие: A child of Jesus would undermine the critical notion of Christ’s divinity and therefore the Christian Church, which declared itself the sole vessel through which humanity could access the di-vine and gain entrance to the kingdom of heaven” [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)]. Рай воспринимается как отдельное государство, управляемое Господом, а также как некий верховный орган власти над всем живым. Именно с небес наблюдают за происходящим и корректируют его, соответственно спуская указания в виде пророчеств: Teabing cleared his throat and declared: «The Bible did not arrive by fax from heaven» [Brown. The Da Vinci Code (2003)].

Рай – идеал – еще одна метафора, представленная в английской лингвокультуре: If we had had our 2 kids with us on the beach, that would have completed the illusion that we lived in Paradise [Vonnegut. Hocus Pocus (1990)]. Причем этот рай на земле может быть и рукотворным: There was a lot of talk about making the planet a paradise by killing all the bugs and germs... [Vonnegut. Hocus Pocus (1990)].

Рай также является наградой, которая ждет каждого в конце жизненного пути, отсюда выражения promised paradise, promised land и др: «It’s what the thief who had been promised Paradise really got, when they took the paschal lamb away» [Harris. The Silence of the Lambs (1988)].

В аварской концептосфере образ рая, согласно заложенным в нем предметно-понятийным значениям, также является воплощением всего самого лучшего, идеального, к которому должен стремиться человек. Наиболее ярко такие ассоциации представлены в паремиологической картине мира: Алжанги хIеккараб гьологи букIунаро – букв.: ‘Невозможно одновременно иметь и рай, и замоченные бобы‘.

Система ценностей аварского народа включает в себя концепт «рай» как неизменную награду в конце жизни и как цель существования. В стихотворении аварского поэта Махмуда из Кахаб-Росо рай упоминается четыре раза, и каждое из этих употреблений представляет собой иную грань изучаемого понятия:

Алжан кьолеб гIамал бокьун батани,
Мун вокьарав нахъ чIван,чIухIи гьабуге.
БухIараб цIедаса цIуни бокьани,
Боркьараб коргIадаб керен цвизе те.
Даражаялдеги дун яхуней ан,
Мали чIвараб ани чIухIав вокьулес.
ЧIаго алжаналда нилъ рукIинаан,
Дуца кумек гьабун квер ккурабани.
Ният лъиклаб гьабе,лъиклав бархIарчи,
Лъадай marIy гьекъон гьудулги йигин.
Алжан щваяв гьудул, щукруялда чIа, –
Щиб сунде ккелеблъи лъаларин дунял.
Кьергин гьангин гьава гьазул ясазул,
Гьадинан абизе анищ гьечIоан.
Алжаналда гIурай ГIайнаидаги,
Дирни бер гIоларо дуда гурони.

Во-первых, рай воспринимается как некая награда в конце жизни: Алжан кьолеб гIамал бокьун батани – рай хочешь получить, (соответствующий) нрав имей, что в целом укладывается в рамки метафоры: жизнь – игра. Такое понимание реализуется и в бытовом дискурсе: Вуссинаве вас ни-жее. Аллагьас дуе даимаб алжан кьезе буго. Дица дуда гьарула. – ’Верни нам сына, и Аллах дарует тебе вечный рай’ [Хламзатов http://web-corpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru].

Во-вторых, реализуется образ рай – идеальное место: ЧIаго алжаналда нилъ рукIинаан, Дуца кумек гьабун квер ккурабани. – ’Если бы ты помог, живыми бы в раю были. То есть на земле жили бы как в раю’. Обретение райского счастья на земле также связано с чувством любви: Вокьулевгун цадахъ нохъодаги алжан; love in cottage. – ’С любимым и в пещере рай’. Соответственно, обитатели рая также представлены как носители идеального начала: и в физическом, и в духовном плане: Алжаналда гIурай ГIайнаидаги. – ’В раю выросшая Айна‘. Или

в следующем примере: Дой ячине кколаан, ПатIимат дица цо гьаб бихьизе! – ян сверулев вукIана гьев гIодов чIечIого.

– Мун цойги нухалъ вачIинагури ГIумардада, эб механалъ ячеха.

– Дур рукъобги бугиш дир яс гьаб алжан?

– Валлагь бугоха ГIумардада.

– Нуж чIаго алжаналъуре ккарал чагIи рихьулаха дир яс [ГIалиева http://web-corpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru].

Атрибутивные характеристики рая также представлены как некие эталоны: Сверухъ гIолохъанаб ахги гIезабураб гьитIинабго берцинаб мина битIахъе алжан бугилан кколаан гьел рос-лъадуда. – … 'красивый дом, как будто из рая…' [Муртазалиева http://web-corpora.net/AvarCorpus/].

В-третьих, образ рая – места поселения душ праведников – реализуется в пожелании: Алжан щваяв гьудул, щукруялда чIа. – 'Чтоб в раю был, любимый'. Соответственно и контексты употребления лексической единицы алжан реализуют эту метафору: в рай попадают, рай готовят, как готовят дом к приходу гостя и т.д.: ХIалихьатав чи вукIунеб бакIищха алжан ккараб? – 'Разве подлец оказывается в раю?' [ГъалбацIов http://web-corpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru]. Конкретная локализованность рая и возможность его обустраивать выражена в следующем четверостишии:

Бертадулъ бахIарай, хIориниб ордек,
ХIавае памятник алжанул гIечгун.
ГIадамий баркала, бугьнал ракьа кьун,
Ракьалда руччаби рижизарурав.

Отсылка к Еве, которой не возвели памятник в раю, свидетельствует о том, что рай воспринимается как прежнее место жительства Адама и Евы, хотя такой контекст употребления в аварских текстах встречается гораздо реже, чем в английских.

В аварских художественных текстах часто актуализируется дихотомия рай – ад:

– Бахиллъизе жо щиб бугеб, гьанже рекъдулев вуго, – ян абуна Сиражудиница. – Доба, дир гьитIинав вац, жужахI буго. – 'Там, братишка, настоящий ад'.

– Алжан бугин добаян гуро дунги унев вугев. – 'Даже если там рай, ни за что туда не пойду' [МухIамадов http://web-corpora. net/AvarCorpus/search/index.php? interface_ language.ru].

Такая антитеза может сопровождаться дополнительными эпитетами с противоположными значениями: Доле, хIалчIахъаги ГIамирил, гьаб сверухълъиялдаго ахIихIурги бахъинабун хъамуна жиндиего лъади...

– Байбулди, мун херав чи вуго... те гьеб накъит.

– Дуда кIочон тоге,ян абуна Байбулдица Къурбаница абураб жоялъух гIинги тIамичIого, дуда кIочон тоге, лъади ячин гьеб буго моцIил алжан, гIумруялъего жужахI. – 'Это временный рай, зато постоянный ад' [Сулиманов http://webcorpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru].

В произведении Г. Галбацова «Рай и Ад» оба этих понятия персонифицируются и функционируют в роли главных героев повествования, причем сюжетная линия строится на противостоянии этих персонажей:

Алжан асIлове вачIарабго, кIанцIун тIадеги вахъун, гIажаиблъи гьабун, цIакъ ццин бахъун лъугьанила Жужахl.

– Ле, Алжан, дуца гьабураб щиб?

– Щиб ккараб? – илан виххун хутIанила Алжан.

– Щибха ккелаб, дуца вачIун эбел-инсуца дие кьураб ракьалда къадал рана [ГъалбацIов http://webcorpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru]. Это индивидуальная авторская метафора Рай – Человек, которая реализует антитезу добро – зло, представленную во всех национальных языковых картинах мира. Но не всегда художественный герой готов осуществить такой выбор. Например, в произведении Р. Гамзатова «Суд» лирический герой просит судью найти ему небольшую табуретку под раем и адом:

Абила судияс: алжангун жужахI, –
Жинца киналъуйдай мун рехилевин.
Дун гьесда гьардела: гьеб кIиялдаго
Гьоркьоб цо гьитIинаб бакI кьеян дие.

В другом произведении тот же автор иронизирует о своей судьбе после смерти, поскольку рай он себе не вымолил, но и на ад благодаря своим стихам не обрек:

Алжаналде ккезе какал гIечIо дир,
ЖужахIалъуй кколел кучIдул гIемерлъун.
МаулхIаят гьекъон, кири щвечIо дий,
Кодоб ккуна дица цо гьукъараб парI.

Таким образом, образные репрезентации концепта «рай» обусловлены его когнитивно-пропозициональными признаками: локализованность, атрибутивность и детерминированность. На уровне локализованности реализуется метафора Рай – Дом, на уровне атрибутивности – Рай – Идеал, на уровне детерминированности Рай – Награда. Метафоры Рай – Дом, Рай– Идеал, Рай – Награда являются общими для обеих лингвокультур. В английском языке сравнение с домом расширяется до понятия Царство Божие, в аварском языке также отмечена индивидуальная авторская метафора Рай – Человек. В обеих лингвокультурах представлена антитеза Рай – Ад, символизирующая противопоставление и борьбу добра и зла.

Библиографический список

1. Ахвледиани О.Г. *Репрезентация концептов «Ад» и «Рай» в христианских текстах*. Available at: http://www.rusnauka.com/17_ENXXI_2017/Philologia/3_226350.doc.htm
2. Базарова Л.В. *Когнитивные признаки концепта «небо» и «рай» в раскрытии понимания концептуального бога*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnye-priznaki-kontseptem-nebo-i-ray-v-raskrytii-ponimaniya-kontseptualnogo-boga-na-materiale-frazeologicheskih-edinits
3. Гершанова А.В. *Концепты «рай» и «ад» в языковой картине мира В.В. Набокова*. Диссертация… кандидата филологических наук. Уфа, 2003.
4. Григорьева Л.Л. *Фразеологическая репрезентация религиозного мира человека (на материале русского, английского и арабского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2009.
5. Досмаханбет Д. Концепты "рай" и "ад" через призму языка и религии. *Вестник КазНУ*. Казань, 2011; № 2 (132): 85 – 88.
6. *Корпус аварского языка*. Available at: http://web-corpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru
7. Синявская Н.М. Концепт рая в апокрифической литературе. *Образ рая: от мифа к утопии*. Серия: Symposium. Санкт-Петербург, 2003;Выпуск 32: 32 – 235.

References

1. Ahvlediani O.G. *Reprezentaciya konceptov «Ad» i «Raj» v hristianskih tekstah*. Available at: http://www.rusnauka.com/17_ENXXI_2017/Philologia/3_226350.doc.htm
2. Bazarova L.V. *Kognitivnye priznaki koncepta «nebo» i «raj» v raskrytii ponimaniya konceptual'nogo boga*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnye-priznaki-kontseptem-nebo-i-ray-v-raskrytii-ponimaniya-kontseptualnogo-boga-na-materiale-frazeologicheskih-edinits
3. Gershanova A.V. *Koncepty «raj» i «ad» v yazykovoj kartine mira V.V. Nabokova*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2003.
4. Grigor'eva L.L. *Frazeologicheskaya reprezentaciya religioznogo mira cheloveka (na materiale russkogo, anglijskogo i arabskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2009.
5. Dosmahanbet D. Koncepty "raj" i "ad" cherez prizmu yazyka i religii. *Vestnik KazNU*. Kazan', 2011; № 2 (132): 85 – 88.
6. *Korpus avarskogo yazyka*. Available at: http://web-corpora.net/AvarCorpus/search/index.php?interface_language.ru
7. Sinyavskaya N.M. Koncept raya v apokrificheskoj literature. *Obraz raya: ot mifa k utopiii*. Seriya: Symposium. Sankt-Peterburg, 2003;Vypusk 32: 32 – 235.

Статья поступила в редакцию 05.11.20

УДК 82-0 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-530-532

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

GENRE OF LITTLE STORY IN CREATIVE WORK OF L. N. TOLSTOY. The research analyzes the genre of short story that is characteristic of "Azbuka" by Tolstoy, who took into account the specifics of children's perception. An ABC book consisted of four volumes, which were criticized, then revised by the writer into "New ABC", published in 1875, at the same time "Russian books for reading", including short stories, were published separately. The diversity of their subjects is emphasized – these are small stories about animals, cases from the lives of children, as well as entertaining and instructive stories from the life of Tolstoy, which are based on real stories told in an entertaining way. It is established that the collection includes a small series of short stories based on Tolstoy's memoirs of his service in the Caucasus. As a result, Tolstoy's stories have a huge educational impact on the young reader. The writer teaches children friendship and loyalty using examples from the life of animals. As a defender of national literature Tolstoy addressed his works primarily to peasant children, therefore he found his mass readers.

Key words: **genre, children's stories, "Azbuka" by Tolstoy, peasant children, "Book for reading", Milton and Bulka, child perception.**

Т.Х. Ахмадова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЖАНР «МАЛЕНЬКОГО РАССКАЗА» В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО

В данной статье анализируется жанр короткого рассказа, характерный для «Азбуки» Толстого, учитывавшего специфику детского восприятия. Особое внимание уделено «Азбуке», состоявшей из четырех книг, которая была подвергнута критике, затем переработана автором в «Новую Азбуку», вышла в свет в 1875 году, тогда же были отдельно опубликованы «Русские книги для чтения», состоящие из рассказов. Подчеркивается разнообразие их тематики – это небольшие рассказы о животных, случаи из жизни детей, а также занимательные и поучительные рассказы из жизни Толстого, в основе которых лежат реальные истории, рассказанные в занимательной форме. Устанавливается, что в сборник вошел небольшой цикл рассказов, основанный на воспоминаниях Толстого времен его службы на Кавказе. Толстой пишет книги для чтения, придерживаясь принципа простоты и естественности. Взросление ребенка, физическое и духовное, по его мнению, происходит индивидуально. Он полагает, что воспитание спасет мир. В итоге рассказы Толстого оказывают огромное воспитательное воздействие на маленького читателя. Писатель учит детей дружбе и преданности на примерах из жизни животных. Толстой выступал в своих произведениях для детей как защитник общенародной литературы, которая была адресована прежде всего крестьянским детям, а потому они нашли своего массового читателя. Произведения Л. Толстого, введенные в учебные книги для начальной и средней школы, входят в программу школьного воспитания.

Ключевые слова: **жанр, детские рассказы, «Азбука», Толстой, крестьянские дети, «Книга для чтения», «Мильтон и Булька», восприятие ребенка.**

Л.Н. Толстой, считая детство важным периодом жизни, много внимания уделял образам детей, особенно крестьянских. Еще в 1859 году, в период организации первой Яснополянской школы, он задумал написать азбуку для семьи и школы и книгу для чтения. Свою школу Толстой «никогда не рассматривал как образец, которому надо подражать, он считал ее с самого начала «педагогической лабораторией» [1, с. 93].

В сентябре 1868 года, в разгар напряженной работы над пятым томом «Войны и мира», он занес в записную книжку план задуманных книг. Начался период сбора материала. Эпопея о великом подвиге русского народа была закончена, на смену ей пришел так и не завершенный роман о Петре 1, а подготовка азбуки и «Книги для чтения» продолжалась. Толстой перечитал и изучил огромную литературу: специальные книги для детей, детские журналы, сборники русских пословиц, былины. В 1870 году писатель в короткий срок выучил греческий язык.

«Азбука» из четырех книг появилась в печати в 1872 году. Она подверглась критике и была переработана автором в «Новую Азбуку», которая увидела свет в 1875 году, тогда же были отдельно опубликованы «Русские книги для чтения», состоящие из рассказов. Великий писатель, мастерски владевший пером художника, написал «Новую Азбуку» так умело и совершенно, что многое в ней актуально и сегодня. Темы и материал для них Толстой черпал из разных источников; многое творчески переработал. Менее всего изменены, например, басни Эзопа и рассказы Геродота, существенной обработке подверглись былины. Целый ряд художественных и научно-популярных рассказов написан самим Толстым, а рассказ «Солдаткино горе» является коллективным созданием учеников Яснополянской школы.

Работая над детскими рассказами, Толстой добивался, «чтобы все было красиво, коротко, просто и, главное, ясно» [1, с. 122]. В связи с этим ему пришлось «изменить приемы своего писания и язык…» За образец был взят «язык, которым говорит народ и в котором есть звуки для выражения всего, что только может желать сказать поэт…» [2, с. 174]. В художественных рассказах для детей отсутствуют обычные для Толстого приемы психологического анализа и то, что Чернышевский назвал «диалектикой души». Толстой признавал достоинством «Азбуки» «простоту и ясность рисунка и штриха, то есть языка» [2, с. 174]. Он удачно сравнивал свои рассказы для детей с «рисунками карандашом без теней». Велико значение в этих рассказах художественной детали. Работая в школе с крестьянским детьми над их сочинениями, Толстой заметил, как обострено внимание детей к художественным подробностям. Об этом рассказано в статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Толстой писал, что в мальчике Федьке было развито главное свойство во всяком искусстве – чувство меры: «Его коробило от всякой лишней черты, подсказываемой кем-нибудь из мальчиков» [3].

Толстовские рассказы для детей отвечали требованиям крестьянских ребятишек, а потому нашли своего массового читателя. Справедливо писал известный педагог Д.Д. Семенов о «Книгах для чтения»: «В каждой мысли, в каждом рассказе есть и мораль… притом она не бросается в глаза, не надоедает детям, а скрыта в художественном образе, а потому так и просится в душу ребенка и глубоко западает в ней» [4, с. 39].

Почти все рассказы «Третьей русской книги для чтения» написаны самим Толстым и оригинальны по содержанию. К ним относятся эпизоды об охотничьих собаках Мильтоне и Бульке, рассказы «Фазаны» и «Черепаха». Место действия их – Кавказ. За пределами «Книги для чтения» остались «Казбек» и «Храбрый солдат». Рассматриваемые нами рассказы, включенные в «Книгу для чтения», можно назвать охотничьими рассказами. Они резко отличаются от традиционных «книг для охотников» и развивают линию нашей литературы, обозначенную «Записками ружейного охотника Оренбургской губернии» С.Т. Аксакова. Рассказы Толстого и произведение Аксакова сближают их замечательный реализм, основанный на достоверности материала, глубокое гуманистическое чувство природы. Оба писателя считали природу царством подлинной красоты и свободы, великим нравственным воспитателем человека. Реальным источником для охотничьих рассказов Толстого послужили впечатления, полученные писателем от кавказской жизни. Охота на Кавказе ему очень нравилась, о чем можно судить хотя бы по письму к брату: «Охота здесь (в окрестностях станицы Старогладовской) чудо! Чистые поля, болотцы, набитые русаками, и острова не из леса, а из камышу, в которых держутся лисицы…» [5]. В письме из станицы Толстой сообщал: «Я пристрастился к ружейной охоте; оказалось, что я стреляю порядочно… в России и понятия не имеют, какое здесь множество и какой великолепной дичи… Кроме удовольствия, мне и движение полезно…» [5].

Охота в обществе казаков или вдвоем с Епифаном Сехиным имела большее значение: она способствовала тесному сближению молодого писателя с казаками, помогала изучению нравов и обычаев гребенского казачества, флоры и фауны Терской области. Рассказы о Мильтоне и Бульке отразили эпизоды из жизни автора. Находясь в Пятигорске, Толстой записал в дневнике: «Чуть было не убили Бульку, и эта сцена сильно подействовала на меня». 17 ноября отметил: «Ходит на охоту. Убил кабана. Булька изранен». Домашний врач Толстого Д. Маковицкий записал: «Лев Николаевич рассказал, как на Кавказе бешеный волк укусил его собаку, и она… сбесилась» [6, с. 5]. В этих записях основа рассказов «Что случилось с Булькой в Пятигорске», «Булька и кабан», «Булька и волк».

Но, создавая коротенькие, как бы выхваченные непосредственно из живой действительности рассказы, Толстой не «фотографировал». Доказательством этой мысли является рассказ «Булька и волк». Из воспоминаний писателя мы узнаем, что в последнюю ночь перед отъездом с Кавказа он засиделся допоздна со станичными ребятами, которые с ним подружились. Между тем в рассказе о детворе ничего не говорится, так как упомянуть о детях – значит, показать их, а это уводило от главного. В рассказе выдвинута другая мотивировка ночного бодрствования. Далее, в действительности, когда Толстой схватил ружье, его предупредили, что оно не заряжено. В рассказе – он «схватил заряженное ружье и выбежал на улицу» [5, с. 145], затем неожиданно при попытке произвести выстрел произошла осечка – это обострило интерес.

Толстого справедливо считают родоначальником русской зообеллетристики [8, с. 387]. Его рассказы о Мильтоне и Бульке, «Лев и собака», «Конь араба» и другие пользуются огромной популярностью. Широко известны принципы изображения природы у Толстого. Толстой видит в природе непосредственную силу жизни, ясную в своей первозданной чистоте, не искаженную социальным влиянием. Инстинкт властвует в природе, и он, по Толстому, оказывается мудрее разума. Сближаясь с природой, люди, полагает Толстой, становятся естественнее, искреннее и ощущают великую радость единства с Вселенной. Аристократ Дмитрий Оленин в действенном кавказском лесу почувствовал себя не русским дворянином и членом московского общества, а просто таким же комаром, фазаном или оленем, которые жили рядом («Казаки»). В Романе «Анна Каренина», начатом непосредственно после окончания детских рассказов, лошадь Фру-Фру чувствует, понимает и переживает так, как не может переживать человек, искалеченный общественными отношениями. «Она (Фру-Фру) была одним из тех животных, которые не говорят только потому, что механическое устройство их рта не позволяет им этого. Вронскому по крайней мере показалось, что она поняла все, что он теперь, глядя на нее, чувствовал» [7; Т. 1, с. 199]. Толстой считает, что человек, освобождаясь от лицемерия, лжи, притворства, привитых ему обществом, сближается с природой и с животными как частью природы. «Очеловечение» животного внесло совершенно исключительную, обличительную и художественную силу в рассказ о лошади Холстомере (1863 – 1865, 1885 годы).

Но была и другая сторона вопроса. В «очеловеченном» изображении животных сказалось страстное жизнелюбие великого писателя, отразился народно-фольклорный взгляд на природу, в своей наивности родственный детскому восприятию жизни. Вспомним сказки. В них животные переживают, думают, разговаривают, помогают своим друзьям-людям. Например, в сказках народов Севера нашей Родины «звери и птицы живут часто как люди – в чумах или вежах, у них такая же утварь, им приписывается чувство дружбы, верности, коварства. В конце концов, они – те же люди, но непременно со свойствами животных, имена которых они носят». Поэтому Мильтон и Булька со своим «внутренним миром», «характерами» близки, понятны, дороги детям.

Маленькие рассказы Толстого ставят целью расширить кругозор ребенка, принести определенные знания, поэтому автор в живую картину вносит элемент описания или даже все произведение строит как описание («Фазаны»).

Интересен в композиционном отношении рассказ «Что случилось с Булькой в Пятигорске». В основе произведения – драматический случай: Булька, как на медведя, бросился на колодников, убивших собаку, и чуть не поплатился за это жизнью. Начинается повествование ровно и спокойно: описывается Пятигорск, минеральные источники, слобода. По ходу описания объясняется происхождение слова «Пятигорск», рассказывается о быте курорта на водах, приводятся некоторые сведения о кавказских пчелах и прочее. Надо ждать какого-то случая с Булькой, а спокойный рассказ как бы отвлекает его, поэтому случившееся внезапно драматическое происшествие ударяет по струнам сердца с большей силой.

В очерке автор объясняет: «За фазанами охотятся с кобылкой, с подсаду и из-под собаки» [5, с. 142]. Затем следует рассказ о названных видах охоты, даются, так сказать, типологические описания охоты. Очерк тесно примыкает к рассказам о Мильтоне и Бульке, хотя о них здесь и не упоминается. В пояснениях, что такое охота из-под собаки, рассказывается о поведении хорошей легавой на этой охоте. Именно такой собакой был Мильтон, купленный специально для охоты на фазанов, для чего Булька не годился. Зато Мильтон не мог ходить на кабанов.

Рассказ «Черепаха» делится на две части. Начинается он изображением конкретного случая: Мильтон нашел черепаху. Любопытный пес не хотел расстаться с находкой, но все же был вынужден оставить ее. Заканчивается рассказ научной справкой о черепахе.

Немалую роль играет в рассматриваемых рассказах человек. Конечно, читатель остановит свое внимание прежде всего на Мильтоне и Бульке, в очень короткое время сдружится с ними, полюбит их. Но ведь если бы эти собаки не попали к доброму, знающему человеку, они бы и не были такими. Везти Бульку на Кавказ на перекладных трудно, и все же повествователь не оставил «мордашку». Рассказчик скромен, говорит о себе крайне скупо. «Я взял его щенком и сам выкормил» [5, с. 138]. Нелегко вырастить из несмышленого щенка умную охотничью собаку.

Человек сделал все возможное, чтобы спасти Бульку. И вторично повествователь пытался спасти собаку, прижигая порохом ранку от укуса бешеного волка. Проявлять находчивость и обманывать Бульку, охотясь за фазанами, Мильтон смог только потому, что хозяин с интересом наблюдал за ними и предоставлял им свободу действий. В другой раз Мильтон встретился с черепахой, и вновь человек внимательно наблюдает. Когда Булька убежал помирать, хозяин долго искал его, специально «ездил по округе и спрашивал про Бульку» [5, с. 148]. Если бы Булька был жив, человек нашел бы его. Повествователь сторицей оплатил Бульке за его привязанность и дружбу.

Новеллы об охоте на Кавказе внутренне связаны с другими кавказскими произведениями Толстого. Читая об охоте с Мильтоном и Булькой, невольно вспоминаешь охоту Оленина и Ерошки («Казаки»). В очерке «Фазаны» разъясняется, что такое охота с «кобылкой» [5, с. 141]. Так любил охотиться Ерошка и почти всегда носил с собой «кобылку».

Уже неоднократно отмечали, что язык рассказов для детей обладает ясностью, четкостью, лаконизмом. Толстой любит показать какой-нибудь эпизод, столкновение, передать динамику и таким образом зримо, в действии раскрыть повадки животного.

Бажов П.П. говорил: «Взять рассказы о Мильтоне и Бульке – все это поражало своей предельной простотой, ясностью, отсутствием языковых ухищрений. У него это выходило хорошо, потому что он был Львом Николаевичем Толстым» [1, с. 137].

Блестящим знатоком русского народного и литературного языка проявил себя Толстой в детских рассказах. И не только знатоком, но и мастером слова [9, с. 399]. Толстой подбирал точное, ясное, весомое слово. Обратимся к одному только эпизоду из рассказа «Булька и кабан». Охота в разгаре. Человек, животные – все в движении, но каждый движется по-своему. Булька не только «бежал», он «что было духу катился» [5, с. 140]. «Кабан захрюкал и посунулся на гончую», то есть сделал короткое и резкое движение, «… гончая поджала хвост и отскочила» [5, с. 140]. Раненый кабан «хрюкнул и затрещал прочь от меня по чаще» [5, с. 141]. Охотник ломился дальше». После второго выстрела кабан захрипел, пошатался и всей тушей тяжело хлопнулся наземь» [5, с. 141].

Если мы внимательно вчитаемся в изображение охоты на кабана, то не только увидим движение, но и услышим присущие охоте звуки в лесу. Ведь «затрещал» не кабан, а чаща под ногами и тушей кабана. Кабан хлопнулся. Мы видим падение убитого животного и слышим звук его падения. Охотник ломился, значит, шел насильно, но мы видим и то, как гнутся ветви кустов от сильного напора человека. По мнению М. Горького, так Толстой «рисовал словами».

Маршак С., подчеркивая мастерство Толстого, писал, что «строчки под его пером превращаются в умные, трогательные и убедительные рассказы» [1, с. 137].

Книги Толстого, написанные для детей, – это результат длительной работы, наблюдений и исследований в сфере детской и народной литературы. Писатель считал, что для детской литературы очень важна занимательность, являющаяся единственным признаком полезности и доступности. Ребенок полюбит чтение, если оно будет понятным, доступным и занимательным для него. Толстой ввел новый жанр «маленьких рассказов» в детскую литературу. Он показал мир душевных переживаний ребенка в понятной для детей форме. Дурным языком ничего хорошего не скажешь, поэтому он стремился сделать язык и содержание произведений, доступными для детей.

Библиографический список

1. Вейкшан В.А. *Толстой Л.Н. в воспитании и обучении*. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1953.
2. Виноградов Б.С. *Кавказ в творчестве Л.Н. Толстого*. Грозный: Чечено-ингушское книжное издательство, 1959.
3. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? *Дневник ясенский*, 1862.
4. Семенов Д.Д. Опыт педагогической критики русской элементарно-учебной литературы. *Воспитание и обучение*. 1887.
5. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений*: в 22 томах. Москва: Издательство «Художественная литература»,1982; Т. 10.
6. Маковицкий Д.П. *Яснополянские записки*. Под редакцией Н. Гусева. Москва: Задруга, 1923; Выпуск 11.
7. Толстой Л.Н. *Анна Каренина*: в 2 т. Москва: 2006. Т. 1.
8. Бабушкина А.П. *История русской детской литературы*. Москва: Учпедгиз, 1948.
9. Ахмадова Т.Х. Замысел создания повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 398 – 400.

References

1. Vejkshan V.A. *Tolstoj L.N. v vospitanii i obuchenii*. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1953.
2. Vinogradov B.S. *Kavkaz v tvorchestve L.N. Tolstogo*. Groznyj: Checheno-ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959.
3. Tolstoj L.N. Komu u kogo uchit'sya pisat': krest'yanskim rebyatam u nas ili nam u krest'yanskih rebyat? *Dnevnik yasenskij*, 1862.
4. Semenov D.D. Opyt pedagogicheskoj kritiki russkoj `elementarno-uchebnoj literatury. *Vospitanie i obuchenie*. 1887.
5. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij*: v 22 tomah. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura»,1982; T. 10.
6. Makovickij D.P. *Yasnopolyanskie zapiski*. Pod redakciej N. Guseva. Moskva: Zadruga, 1923; Vypusk 11.
7. Tolstoj L.N. *Anna Karenina*: v 2 t. Moskva: 2006. T. 1.
8. Babushkina A.P. *Istoriya russkoj detskoj literatury*. Moskva: Uchpedgiz, 1948.
9. Ahmadova T.H. Zamysel sozdaniya povesti L.N. Tolstogo «Hadzhi-Murat». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 398 – 400.

Статья поступила в редакцию 05.11.20

УДК 82-0

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-532-534

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ETHNOGRAPHIC MATERIAL IN THE STORY OF L. TOLSTOY "THE COSSACKS". The task of the article is to study the ethnographic material used by Tolstoy in the story "The Cossacks". The writer's appeal to ethnography and folklore in the story is connected with his creative positions from the time of his youth, when he wanted to implement his plan – to contrast the healthy spiritual life of the working people with the life of the ruling classes. The author tells not so much about the mountaineers, but about the Russian inhabitants, the Grebensky Cossacks, who live on the border areas, mixed with the local population and absorbed the features of different ethnic groups. Tolstoy wanted to reproduce not only the external environment of life of the Cossacks, customs, but also to show their views on things, material and spiritual culture. Ethnographers considered the Grebensky Cossacks to be relatives of the North Caucasians who live in mountains, separating them from the

Russian people. Tolstoy emphasized the influence of the North Caucasians on the life and morals of the Cossacks. The ethnographic moments used by Tolstoy in the process of working on the story "The Cossacks" helped him to truthfully draw the depicted reality, especially vividly and comprehensively to reveal the images of the Cossacks, heroes of the story, and thereby to reveal the idea of his story.

Key words: **ethnography, L. Tolstoy, novel "The Cossacks", Terek, Grebensky Cossacks.**

Т.Х. Ахмадова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «КАЗАКИ»

В статье рассматривается этнографический материал, использованный Толстым в повести «Казаки». Обращение писателя в повести к этнографии и фольклору связано с его творческими позициями еще в пору молодости, когда он хотел осуществить свой замысел – противопоставить здоровую духовную жизнь трудового народа жизни господствующим классам. Автор рассказывает не столько о горцах, сколько о русских жителях, гребенских казаках, которые живут на приграничных местах, перемешавшись с местным населением и вобрав в себя черты разных этносов. Толстой хотел воспроизвести не только внешнюю обстановку быта казаков, обычаи, но и показать их взгляды на вещи, материальную и духовную культуру. Этнографы считали гребенцов родственниками северокавказских горцев, отделяя их от русского народа. Толстой подчеркивал влияние горцев на быт и нравы казаков. Этнографические моменты, использованные Толстым в процессе работы над повестью «Казаки», помогли ему правдиво нарисовать изображаемую действительность, особенно ярко и многосторонне раскрыть образы казаков – героев повести, тем самым выявить идею повести.

Ключевые слова: **этнография, Толстой, повесть «Казаки», Терек, гребенское казачество.**

Толстой Л.Н., создав повесть «Казаки», открыл для русского общества своеобразный мир гребенского казачества – самых ранних русских поселенцев восточной части Северного Кавказа. Этнографические элементы повести Толстого были замечены сразу же после выхода произведения в свет. Обращали на них внимание и в последующее время. Современный исследователь народного творчества терского казачества называет повесть «настоящим шедевром русской этнографической прозы» и справедливо утверждает, что «Казаки» возбудили интерес к поэтической культуре терцев и на многие годы дали образец для их этнографического описания [1, с. 157].

Обращение Толстого в повести «Казаки» к этнографии и фольклору находилось в прямой зависимости от творческих позиций молодого писателя, его нравственного самоопределения и «строительства души» [2, с. 398]. Широкое использование материала, раскрывающего быт, нравы, привычки, характер гребенцов, а в связи с этим и чеченцев, служило реализации основного идейно-художественного замысла произведения – противопоставлению здоровой духовной жизни трудового народа жизни господствующих классов.

Работая над своей «казачьей повестью», Толстой не пошел по пути поверхностного этнографизма, которым шли вульгарные романтики, а стремился, по словам Н.Г. Чернышевского, воспроизводить «не только внешнюю обстановку быта поселян, но и их взгляд на вещи». Этнографический материал в повести «Казаки» служит, прежде всего, раскрытию «внутренней жизни» народа.

Изучение черновиков повести показывает, что в ранних вариантах произведения содержится более обильный этнографический материал, чем в окончательном. В отрывке, созданном еще на Кавказе, автор описывает некоторые домашние работы гребенской казачки, ее одежду, а также домашнюю утварь, обычаи станичников, например, что такое «сорочка», почему казачки закрывают лицо, каковы взаимоотношения мужа и жены в казачьих семьях и пр. По мнению М.А. Караулова, у гребенских казаков в то время сорочкой назывался чепчик, который носили замужние казачки, но Толстой утверждает, что это платок [1, с. 158]. Писатель широко изучал далекое прошлое казачества, его материальную и духовную культуру, трудовую и воинскую деятельность, быт, обычное право.

Для реалистического всестороннего художественного изображения казачества с позиций демократизма и народности Толстому было необходимо отобрать этнографический материал, что он и сделал.

Этнографы Х1Х века рассматривали гребенцов чаще всего как население, родственное северокавказским горцам, и невольно отделяли казаков от русского народа. Господствовало, например, мнение о гребенских казаках как о горянках, похищенных из аулов и привезенных в станицу.

Толстой не отрицал влияния горцев на быт и нравы казаков. В окончательном тексте имеются строки: «Живя между чеченцами, казаки переродились с ними и усвоили себе обычаи, образ жизни и нравы горцев, но удержали и там, во всей прежней чистоте, русский язык и старую веру» [3, с. 157]. В то же время здесь совершенно определенно говорится о «воинственном, красивом и богатом староверческом русском населении, называемом гребенскими казаками» [3, с. 157]. Отмечая в гребенской казачке черты физического типа «северной женщины», Толстой становился на точку зрения «северного» происхождения гребенцов.

Несмотря на признание решающего воздействия чеченцев на быт и нравы гребенцов, писатель не соглашался с взглядом на бытовой уклад гребенского казачества как на механическое соединение горских и русских элементов с преобладанием горских, а видел в нем оригинальное явление. Этот четко отразилось в работе автора над описанием внутреннего убранства казачьего жилища. В черновом варианте находим: «Первая комната, в которую прямо со двора вела лесенка, была холодная и прибранная, как у всех казаков, чисто, изящно, по татарскому обычаю. Вся противоположная двери стена была убрана по азиатскому обычаю свернутыми пуховиками, одеялами и подушками, развешанной вычищенной посудой и оружием. В теплой горнице, в которой располагалась налево от входа занимавшая четверть всего пространства русская печь, кровать, приделанная к печи, и в красном углу – столы и лавки, было также чисто и красиво» [4].

«Казачий манер» стал определяющим в воссоздании быта гребенских станиц. Изображение казачества Л.Н. Толстой открывает в повести историко-этнографическим очерком. Толстой дает широкую картину жизни казачьих станиц. Панорама той части Терской линии, на которой расположены гребенские станицы, и ее обширных «окрестностей», от необозримых степей до снежных гор, «которые только видны, но в которых никто никогда еще не был», указание на то, что Терек подмывает станицы и заставляет их отступать, упоминание об идущих от станицы к станице лесных просеках с кордонами и сторожевыми вышками – все это сразу же дает почувствовать тревожную и трудную жизнь казаков на «краю земли». Станица гребенцов представляет собой укрепление. Она обнесена земляным валом и колючим терновником. Въезжают в нее и выезжают из нее высокими на столбах воротами с небольшой, крытой камышом крышкой. Под крышкой ворот на белой дощечке черной краской написаны цифры, обозначающие количество домов и количество жителей мужского и женского пола в отдельности. Толстой с точностью определил размер территории, заселенной гребенцами. Он указывает, что «очень, очень давно» предки гребенцов, староверы, бежали из России и поселились за Тереком в районе гор – Гребней [3, с. 157].

Велика роль казачек в хозяйственной жизни станиц. Толстой отмечает «особенно самостоятельный, мужественный характер гребенской женщины», ее «физическую силу, здравый смысл, стойкость характера» [3, с. 159]. Он считает, что казачки «большею частию и сильнее, и умнее и красивее казаков… щегольство, чистота и изящество в одежде и убранстве хат составляют привычку их жизни» [3, с. 159]. Женщина занимается тяжелым физическим трудом, все хозяйство держится на ее плечах.

В суждениях Толстого о положении гребенской казачки отразились взгляды на роль женщины в обществе, известные и по другим его произведениям. В черновом варианте находим: «Несмотря на то, что казак смотрит на женщину, как магометанин, заставляет ее работать, удаляет от общих вопросов жизни, вообще смотрит на нее, женщина в казацком быту имеет огромное влияние… Восточное воззрение на женщину, состоящее в удалении от общественной жизни и в принуждении ее к работе, должно давать тем большую силу и влияние в домашнем быту» [5, с. 278].

Толстой Л.Н. раскрывает жизнь станицы, показывая цикл сельскохозяйственных работ, начиная с подвязывания виноградных плетей весной и кончая осенним сбором урожая на бахчах и виноградниках, в котором принимает участие вся станица… Срезают виноград и перевозят его в станицу главным образом женщины; обвязанные до глаз платками, они ведут быков. Даже богачки Марьяна и ее мать выполняют мужскую работу, не говоря уж о беднячках – матери и сестре Лукашки.

В воинском быту казачество показано как своеобразная вольница. Казаки на кордоне занимаются своими делами, плохо слушают приказания начальства, чувствуют себя независимыми от общеармейского командования, но свято хранят воинские традиции. Вообще же Толстой мало останавливается на военных сценах, большее внимание уделяя мирной жизни станицы. В среде казачества имеются подлинные герои. Таким был отец Лукашки, смерть которого оплакивала вся станица, таким становится и сам Лука. Толстой Л.Н. показывает в повести характерные воинские обычаи казачества того времени. Труп убитого врага казаки стараются сохранить, так как знают, что горцы обязательно выкупят мертвое тело родственника. Одежда и оружие убитого считаются заслуженным трофеем, как и отбитые у врага лошадь или вооружение. Это дает возможность и бедному казаку, идущему на военную службу, иметь обязательное снаряжение и коня. «Шашки и кинжалы, дороже всего ценимые на Кавказе, называются по мастеру – Гурда»

[3, с. 199].Толстой отмечает, что, собираясь в поход, казаки так прилаживали оружие, чтобы оно не звенело и не бренчало. «Бренчащее оружие – величайший срам для казака» [3, с. 287].

Реплику Лукашки о своем коне: «Кабардинский ловтавро» Толстой счел нужным пояснить в сноске: «Тавро завода кабардинских лошадей Лова считается одним из лучших на Кавказе» [3, с. 247]. То, что Лука добыл себе «лов-тавро», характеризует его как знатока коней и показывает, что «малолеток» из бедной семьи, наконец, приобрел хорошего коня, необходимого каждому казаку. Толстой поясняет, что малолетки – «казаки, не начавшие еще действительной конной службы» [3, с. 205]. Провожая Лукашку на кордон, мать говорит: «…возьми в сенях мешочек. У людей заняла, тебе на кордон припасла. Али в саквы положить» [3, с. 209]. «Саквами называются переметные сумки, которые казаки возят за седлами» [3, с. 209]. Но у Лукашки коня не было, он перекинул саквы через плечо и пошел. Мешочек нужен при переправе через реку.

Толстой пишет, что «любовь к празднести, грабежу и войне составляет главные черты гребенского казачества» [3, с. 158]. Наряду с этим мы видим казака – бедняка Ерошку, который опровергает это утверждение. В черновых вариантах повести старик рассуждает: «И зачем она война есть? То ли бы дело, жили бы смирно, тихо, как наши старики сказывали. Ты к ним приезжай, они к тебе. Так рядом, честно да лестно и жили бы» [4]. Эти строки не вошли в окончательную редакцию текста, но Ерошка и здесь остался противником войны и горячим сторонником дружбы между русскими и горцами. Сам автор, Толстой, справедливо полагал, что нет причин у русского и кавказских народов для обоюдной вражды и ненависти [6, с. 419].

Обычай куначества понадобился Толстому, чтобы показать реальность дружбы между народами. Ерошка – противник войн, в старое время у него «вся Чечня кунаки были» [3, с. 206]. Кунаки отдаривали друг друга: привозили «пешкеш» – подарок. У Лукашки тоже есть в горах друг – кунак Гирей-хан. Следуя обычаю, Лука привез Оленину кинжал и объяснил: «Как можно, – кунаки! Меня так-то за рекой Гирей-хан привел в саклю и говорит: выбирай любое. Вот я эту шашку и взял. Такой у нас закон» [3, с. 247]. В условиях затяжной войны на Кавказе дед Ерошка учил Луку, что не каждому кунаку всегда можно доверять: «Верить – верь, а без ружья спать не ложись» [3, с. 206]. Куначество между казаком и Олениным не состоялось; так Толстой еще раз показал чуждость Оленина станичной жизни.

Виноградарство, развитое у гребенских казаков, привело к бытовому употреблению у них вина, и казачья семья даже в обычные дни пьет чихирь. Пьют и мужчины, и женщины, по очереди, прямо из горлышка кувшина или вкруговую из деревянной чашки – «чапуры» [3, с. 240]. Но «пить по-казацки» даже в мужской компании – значит не напиваться. Толстой пишет, что «Оленин, решив «жить по-казацки», «взяв чапуру (деревянную чашку, вмещающую в себе стаканов восемь), налил вина и выпил почти всю». Девкам это «казалось странно и неприлично», потому что пил он не по-казацки [3, с. 242].

Обедают летом чаще всего в саду около хаты, ужинают в «избушке». Одно из любимых блюд в станице – пилав из фазана. Обеденный стол в страдные дни: чихирь, виноград, сушеная рыба, каймак и хлеб. В хате обедают, сидя за столом на лавках, но в сад выносят низенький круглый татарский столик. Перед обедом из кувшина омывают руки. Сидят за столиком, поджав ноги, по-восточному. Так обедает богатый хорунжий Иляс со своей семьей. Толстой обращает внимание и на одежду казаков: «Щегольство в одежде состоит в подражании черкесу. Лучшее оружие добывается от горца. «Казачки носят одежду черкесскую: татарскую рубаху, бешмет и чувяки, но платки завязывают по-русски» [3, с. 158].

Тщательное описание одежды, манеры ее ношения характеризуют действующее лицо. На Лукашке надета широкая, кое-где порванная черкеска, шапка заломлена назад по-чеченски,ноговицы спущены ниже колен: «Одежда его небогатая, но она сидела на нем с особою казацкою щеголеватостью, которая состоит в подражании чеченским джигитам. На настоящем джигите все всегда широко, оборвано, небрежно; одно оружие богато» [3, с. 166].

Известно, что прототипом для Ерошки послужил Епифан Сехин. Толстой не слепо следует за оригиналом, а отбирает необходимое, творчески преобразуя жизненный материал. Внешность Епифана Сехина подробно описана в очерке Н.Н. Толстого «Охота на Кавказе» и статье Гиряловского «Старогладовцы». В обычные дни Епишка носит «старый бешмет, козловой кожи штаны», «на плечах шкуру звериную вверх шерстью». Был у него и крест георгиевский, но никогда он его не надевал, «а носил только засаленную ленточку на старом бешмете, да и то так, чтобы людям видно не было, для себя носил ее» [1, с. 167].

Толстой Л.Н. подробно описывает празднество в станице, которым заканчивается сбор урожая. Разодетая молодежь после работы вышла на площадь. Девушки в разноцветных бешметах и белых платках сидели кружками на завалинках хат и на земле. Ребятишки играли в лапту и в ловитки. Молодые казаки в нарядных белых и красных черкесках, обшитых галунами, взявшись рука с рукой, по двое, по трое ходили от одного кружка к другому. На площадь вышли и старухи; на завалинке дома станичного правления сидели и беседовали степенные старики. Позднее начали водить хороводы девушки, одна затягивала песню, а остальные подхватывали; в игру включались парни. Говор, смех, песни и щелканье арбузных и тыквенных семечек звучали по всей площади. Толстой отметил даже такую деталь, что женщины, проходя мимо сидевших на завалинке стариков, «приостанавливались и опускали головы», а «молодые казаки почтительно уменьшали шаг и, снимая папахи, держали их некоторое время перед головой. Старики замолкали, медленно снимали и снова надевали папахи» [3, с. 272] – таков был казачий этикет.

В повести «Казаки» изображена станица Новомлинская. Принято считать, что под этим названием представлена станица Старогладовская. К этому мнению склоняются биографы Толстого П.И. Бирюков и Н.Н. Гусев.

«Станица Новомлинская считалась корнем гребенского казачества. В ней, более чем в других, сохранились нравы старых гребенцов», – говорится в повести. В одном из вариантов эта же характеристика относится к станице Червленной: «Червленная станица – сердце гребенских казаков… но в станице Червленной характер населения резче, чем в других» [5, с. 277]. И действительно, в Старогладовскую в 1847 – 1848 годах были переселены украинцы. С тех пор и до сего дня можно различить, где живут коренные казаки, а где переселенцы. Станица Червленная не пустила в свои пределы переселенцев, и они основали новую станицу Николаевскую [1, с. 171].

В итоге характерные этнографические моменты, использованные Л.Н. Толстым в процессе работы над повестью «Казаки», помогли ему правдиво нарисовать изображаемую действительность, особенно ярко и многосторонне раскрыть образы казаков – героев повести и тем самым выявить идею повести.

Библиографический список

1. *Виноградов Б.С. Кавказ в творчестве Л.Н. Толстого*. Грозный: *Чечено-Ингушское* книжное издательство, *1959*.
2. Ахмадова Т.Х. Замысел создания повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 398 – 400.
3. Толстой Л.Н. *Казаки*. Повести и рассказы. Москва, 1981.
4. *Толстой Л.Н.Рукописи «кавказского романа» (повести «Казаки»)*. Available at: http://feb-web.ru/feb/tolstoy/texts/pss100/t21/t21-101-.htm
5. *Литературное наследство*. 1939; № 35-36.
6. Ахмадова Т.Х. Принцип контрастного сопоставления Николая и Шамиля в повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 417 – 419.
7. Ржевусский А. *Терцы*. Владикавказ, 1880.
8. Янжул М. К биографии Л.Н. Толстого. *Русская старина*. 1990; № 2.

References

1. Vinogradov B.S. Kavkaz *v* tvorchestve L.N. Tolstogo. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959.
2. Ahmadova T.H. Zamysel sozdaniya povesti L.N. Tolstogo «Hadzhi-Murat». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 398 – 400.
3. Tolstoj L.N. *Kazaki*. Povesti i rasskazy. Moskva, 1981.
4. Tolstoj L.N.*Rukopisi «kavkazskogo romana» (povesti «Kazaki»)*. Available at: http://feb-web.ru/feb/tolstoy/texts/pss100/t21/t21-101-.htm
5. *Literaturnoe nasledstvo*. 1939; № 35-36.
6. Ahmadova T.H. Princip kontrastnogo sopostavleniya Nikolaya i Shamilya v povesti L.N. Tolstogo «Hadzhi-Murat». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 417 – 419.
7. Rzhevusskij A. *Tercy*. Vladikavkaz, 1880.
8. Yanzhul M. K biografii L.N. Tolstogo. *Russkaya starina*. 1990; № 2.

Статья поступила в редакцию 08.11.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-534-536

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE IMAGE OF THE PRINCESS IN RUSSIAN FOLK TALES (BASED ON THE EPITHETS). The work is dedicated to an analysis of epithets that reveal the image of a princess in Russian folk tales. The researcher adheres to a broad understanding of the term "epithet" and therefore considers epithets-adjectives, epithets-nouns, epithets-verbs. It is noted that the image of a princess is central in the Russian fairy tale. The ways of expressing beauty when describing the appearance

of princess are diverse: adjectives like beautiful, red. Such ways of expressing beauty can be combined in one sentence. In the Russian folk tale, a princess acts as a daughter, sister, bride, ruler. At the same time, in each social status the image of a princess is characterized by certain epithets, which combine a figurative and expressive function. The article gives examples of epithets that characterize different incarnations of tsavrenva. Adjectives are used primarily when describing external traits. The most complete reveal of the image of the heroine help epithets-nouns, which more often act as an application and characterize the inner qualities of the heroine.

Key words: **epithet, tsarevna, Russian folk tales, image, epithets-adjectives, epithets-nouns.**

Г.А. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E- mail: uzlipat066@mail.ru*

ОБРАЗ ЦАРЕВНЫ В РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИТЕТОВ)

Данная работа посвящена анализу эпитетов, раскрывающих образ царевны в русских народных сказках. Мы придерживаемся широкого понимания термина «эпитет» и вследствие этого рассматриваем помимо эпитетов-прилагательных эпитеты-существительные, эпитеты-глаголы. Отмечается, что образ царевны является центральным в русской волшебной сказке. Она выступает как дочь, сестрица, невеста, правительница. При этом в каждом социальном статусе образ царевны характеризуется определенными эпитетами, которые совмещают изобразительную и выразительную функции. В статье приводятся примеры эпитетов, которые характеризуют разные ипостаси царевны. Эпитеты-прилагательные используются преимущественно при описании внешних признаков. Наиболее полно раскрыть образ героини помогают эпитеты-существительные, которые чаще выступают в качестве приложения и характеризуют внутренние качества героини.

Ключевые слова: **эпитет, царевна, русские народные сказки, образ, эпитеты-прилагательные, эпитеты-существительные.**

Женские образы занимают в русских сказках значительное место. «Женщина в русских сказках играет огромную роль. Женщина – душа, женщина – любовь всегда в жизни ведет духовно Ивана – русского человека» [1, с. 288]. Сказка передает народные представления о девушке, жене, матери и т.д. Самым ярким образом в волшебных сказках является образ царевны. Она – «награда за долгие и тяжкие испытания, за доброту, мужество и бесстрашие героя» [2, с. 252]. В текстах сказок царевна выступает как дочь, сестрица, невеста, правительница и т.д. И в каждом социальном статусе она характеризуется определенными эпитетами. Обратимся к примерам.

«И помчались, полетели во все концы царства гонцы. … Вы несите-ка, несите к царю-батюшке в терем самолучшие яблочки, своими руками взращенные, ***дочке царской*** *на выздоровление»* («Волшебное яблочко»). *(Отец) гонцов разослал во все земли с вестью, что возвратилась* ***дочь*** *их,* ***родная*** («Сказка о Василисе, золотой косе…»). *«… а коли исцеляющее яблочко принесет добрый молодец, – отдаст ему царь в жены* ***дочку*** *свою* ***любимую*** *и все свое царство в приданое»* («Волшебное яблочко»). *«(Царь:) Моя* ***единственная доченька****»* («Волшебное яблочко»).

Царевну-сестрицу часто сопровождает эпитет *любезная.*

«– Что ты пьешь, братец?

– По ведру меду сладкого, ***сестрица любезная****! («Сказка про Василису»).*

Наибольшую художественную разработанность в сказках получил образ невесты: *«(Царь:) – да уж и я с тобой сплящу! На твоей свадьбе спляшу – ведь ты у меня* ***невеста просватанная****»* («Волшебное яблочко»).

«Он (Иван) рассказал ей (старухе), что идет в тридесятое царство, ищет ***царь-девицу****, свою* ***суженую****»* («Царь-девица»).

Суженый, суженая – (от «судит», «суждено», т.е. определено судьбой) – употребляется как название жениха и невесты (т.е. обрученных), но внутренняя форма скрывает более специфический смысл: представление о том, что каждому человеку заранее предопределен супруг(а), суженый ему [3].

Ср. у В. Даля: «Суженый – роковой, все, что делается судьбою, по судьбе, что суждено или сужено провидением» и затем уже – «жених, невеста, будущие супруги» [4].

Царевну-невесту характеризуют прежде всего такие эпитеты, как *прекрасная, красная,* являющиеся постоянными сказочными эпитетами: *«Входит в палату* ***прекрасная царевна*** *с маменьками, с няньками; солдат отдал ей честь, а она ему ласково поклонилась. «На третьи сутки стала его будить* ***прекрасная царевна****».* («Про Емелю-дурака»).

Часто прилагательное *прекрасная* употребляется не в определительно-характеризующей роли, как в приведенных выше примерах, а в качестве компонента имени собственного. Это является свидетельством традиционности эпитета: Ср.: *«… в то время жил был царь по имени Горох с царицею* ***Анастасьей Прекрасною;*** *у них было три сына-царевича»* («Три царства – медное, серебряное, золотое»). *«Как увидел царь* ***Василису Прекрасную****, так и влюбился в нее без памяти»* («Василиса Прекрасная»). *«****Елена Прекрасная*** *взяла ковер-самолет у старухи, села на него, и понеслась, как птица полетела»* («Царевна-лягушка»).

В значении «красивая» используется также эпитет «красная», но чаще со словом *девица. «Как уснул Иван-царевич, она вышла на улицу, сбросила кожух, сделалась* ***красной девицей*** *и крикнула:*

– Няньки-мамки! Сделайте то-то!» («Царевна лягушка»).

«Оглянулся казак, смотрит – стог сена горит, а в огне стоит ***красная девица*** *и говорит громким голосом…»* («Царевна-змея»).

В следующем примере употреблена форма превосходной степени: «*Много ли, мало ли они купались – Иван-царевич подкрался, взял у той* ***девицы****, что* ***всех краше****, кушачок и спрятал за пазуху» (*«Три царства – медное, серебряное и золотое»). *«Вдруг прилетели на море тридцать три колпицы, ударились оземь и стали* ***красные девицы*** *– все хороши, а одна – лучше всех; разделись и бросились в воду»* («Три царства – медное, серебряное, золотое»).

Как видно из приведенного выше примера, в значении «красивая» употребляется и прилагательное *хороша* и формы сравнительной и превосходной степени (*лучше всех).*

«Приходит Иван-царевич к золотому царству; там сидят тридцать три девицы-колпицы, полотенца вышивают. Всех выше, ***всех лучше царевна*** *золотого царства»* («Три царства – медное, серебряное, золотое»). *«Вслед за ними прилетела тринадцатая голубица; ударилась о сыру землю, обернулась красной девицей, сбросила с белого тела сорочку и пошла купаться, и была она* ***всех пригожее, всех красивее»*** («Морской царь и Василиса Премудрая»).

*Красная (*девица) – эпитет универсальный, он относится ко многим женским персонажам сказок. Это и царевны, и королевны, и простые девушки. Ср.: *«Морозко стал ниже спускаться, сильнее потрескивает, пощелкивает: – Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе,* ***красная****?»* («Морозко»). В сказках очень часто эпитеты употребляются в усеченной, краткой форме: «*красна девица*» (ср. еще: «*чисто» поле, «сине» море*).

Для оценочной характеристики внешности царевны используется и образно-эмоциональное существительное – *красавица.* Оно часто выступает в качестве приложения: *«И обвенчали брата младшего с* ***царевной-красавицей****»* («Волшебное яблочко»).

При слове *красавица* могут употребляться адъективы *такая, какая*, усиливающие степень обозначаемого признака:

«(Мужичок:) А собой разумница, да ***такая красавица****, что, кажись, другой подобной и в свете нет»* («Оклеветанная купеческая дочь»). *«… а лягушка пошла, сбросила с себя кожух, оделась чудо как. Приезжает на бал Иван-царевич, обрадовался, и все руками схлопали;* ***кака красавица****!»* («Царевна-лягушка»).

Вместо слова *красавица* встречается также лексема *краса:*

«Двадцать лет жила (дочь царя) в светлом тереме; любовались на нее царь с царицею, еще мамушки и сенные девушки, но никто из князей и богатырей не видал ее лица, а ***царевна-краса*** *называлась Василиса, золотая коса»* («Сказке о Василисе, золотой косе»).

Слово *краса* употребляется и вместе с собственным именем в качестве приложения: *«(Мамки:)… вихорь унес наше солнышко,* ***Василису-красу,*** *золотую косу, и неведомо куда»* («Сказка о Василисе, золотой косе»).

Для выражения всей полноты впечатления от красоты девушки (царевны, королевны и т.д.) в сказках существуют особые поэтические формулы типа *«что ни в сказке сказать, ни пером написать (описать)», «что, кажись, другой подобной и в свете нет». «Жил был царь, у него было три дочери, да* ***такие красавицы что ни в сказке сказать, ни пером описать****»* («Фролка-сидень»).

В выборке встретилось и однокоренное существительное *красота,* которое включается в словосочетания с различными прилагательными: «*несказанная красота», «невиданная красота», «неписанная красота».* Например: *«Прислушался (парень) – опять кто-то пляшет под его музыку, только платье шумит. Открыл огонь – а перед ним* ***девица красоты неписанной****»* («Неосторожное слово»). Рассмотренные выше способы выражения красоты при описании внешности (прилагательные типа *прекрасная, красная*; словосочетания с лексемой *красота*, в которых наблюдается инверсионное словорасположение, и сказочные формулы) могут сочетаться в одном предложении: Ср.: *«Вдруг прилетают двенадцать голубиц; ударились о сыру землю и обернулись* ***красными*** *девицами, все до единой* ***красоты несказанной****:* ***ни вздумать, ни взгадать, ни пером написать****»* («Морской царь и Василиса Премудрая»). Приведенные выше эпитеты «совмещают изобразительную и выразительную функции, но при этом вторая функция в русских народных сказках получает большее значение, поскольку через внешнее описание дается оценка изображаемых лиц.

Яркой отличительной чертой красавицы в русских сказках является коса в сочетании с эпитетами – прилагательными: *золотая коса, длинная коса*. Например: *«(Царь Горох) корабль снарядил и по реке Лебединой с Василисой-красой,* ***золотой косой****, поплыл в земли свои»* («Сказка о Василисе, золотой косе…»). *«Волосы ее (Василисы)* ***густые, златошелковые****, не покрытые ничем, в косу связанные, упадали до пят; и царевну Василису стали люди величать: золотая коса, непокрытая краса»*. («Сказка о Василисе, золотой косе»). Постоянным эпитетам характерно употребление их формы в так называемой инверсии – намеренном изменении привычного порядка слов для создания более сильного эффекта (ср. также: *дочка царская, сестрица любезная)*. Эпическое выражение «коса непокрытая краса» связано с представлением русского народа о Солнце. Слова «краса» первоначально означало «свет» («красное солнце»). «Для древних людей не было в природе ничего прекраснее дневного света, дающего всему жизнь и краски» [5, с. 75].

Золотая коса – внешний атрибут царевны. Оним ***Василиса золотая коса*** состоит из собственного имени и прозвища (это устойчивое, традиционное характеризующее определение, которое становится частью имени собственного). Коса являлась символом девичества: «коса – девичья краса». Эпитет *«золотой»* усиливает положительную оценочность. Здесь важен не только признак цвета, но и ассоциативный признак высокой степени ценности. Прилагательные-эпитеты в сказках используется при описании деталей одежды, нарядов царевны: *«Много было у ней и* ***нарядов цветных*** *и* ***каменьев дорогих****…»* («Сказка о Василисе, золотой косе»). *«… Смотри, жена Ивана к колодцу пришла –* ***коротай новый, полсапожки новые, платок французский****»* («Царевна-лягушка»). *«Елена Прекрасная обернется веретешком, а* ***платье*** *на ней будет* ***золотое****»* («Царевна-лягушка»). *«(Иван Царевич) уехал, а лягушка пошла, сбросила с себя кожух,* ***оделась чудо как!****». («Царевна лягушка»). «Елена Прекрасная вынесла башмачок,* ***крупным жемчугом*** *унизанный,* ***самоцветными камнями*** *усаженный, а сама глядит на царевича, усмехается»* («Елена Прекрасная»).

Красочные и выразительные эпитеты характеризуют и дворец, в котором жила царевна (предметы роскоши, обстановка, атмосфера, окружавшая ее в родительском доме): *«В* ***царских палатах****, в* ***высоком терему*** *красовалась Несмеяна-царевна. Какое ей было житье,* ***какое приволье, какое роскошье!****»* («Несмеяна-царевна»). *«Всех выше, всех лучше царевна* ***золотого царства****…»* («Три царства, медное, серебряное, золотое»). *«А перед ним (работником) стоят царские палаты,* ***серебром-золотом убраны****…»* («Несмеяна-царевна»). *«Смотрит (стрелец-молодец), а по морю плывет Василиса-царевна, в* ***серебряной лодочке, золотым веслом*** *гребет»* («Жар-птица и Василиса-царевна»).

Если внешний облик царевны характеризуют преимущественно эпитеты-прилагательные, то ее внутренние качества (интеллектуальные и морально-нравственные) характеризуют чаще эпитеты-существительные, которые могут выступать в качестве приложения: *«(Мамки:) – Неповинны в беде; не прикажи нас казнить, прикажи слово молвить: вихорь унес наше* ***солнышко****,* ***Василису-красу****…»*. («Сказка о Василисе, золотой косе…»). *«…а у царя (беда) единую дочь, красавицу,* ***умницу-разумницу*** *к постели накрепко приковало»* («Волшебное яблочко»).

Одним из ярких средств выразительности в русских народных сказках являются тавтологические повторы. Они могут представлять собой словосочетания, состоящие из однокоренных слов. Таковыми являются, например, сложные существительные типа «*умница-разумница*», сложные прилагательные «*высокий – превысокий*»: «*В ту же минуту сорвалась с его шеи змея, ударилась о сырую землю, обернулась* ***душой-девицей*** *и с глаз пропала – словно ее не было»* («Царевна-змея»). *«Царь-государь хочет видеть* ***искусницу****, что работала ему сорочки, и наградить ее из своих царских рук»* («Василиса Прекрасная»). *«Еле жива* ***царевна-голубушка****»* («Волшебное яблочко»). *«Царь захотел однажды посмотреть от невесток дары, которая из них лучше* ***мастерица****»* («Царевна-лягушка»).

Эпитеты-существительные, выступающие в качестве приложения, указывают на род занятий героинь, их экономическое положение, какой-либо характерный признак или качество. Приложения могут быть распространенными и нераспространенными. Например: *Царь-девица, Несмеяна-царевна, Царевна-лягушка, Василиса-царевна, Василиса-краса, Царевна-голубушка, душа-девица, Царевна-змея, Царевна-красавица, Василиса-золотая коса.* Из примеров видно, что такие образования выступают в качестве заглавия текста сказки, т.е. его названия. В них обозначается основная тема сказки. Это фактически сжатое содержание текста [6 – 10].

Таким образом, на основе контент-анализа русский народных сказок можно сделать вывод о том, что царевна – это самый яркий и запоминающийся образ волшебных сказок. При характеристике этого образа авторы всегда использовали самые красочные и запоминающиеся эпитеты, как и всего того, что окружало царевну. Наиболее полно раскрыть образ царевны помогают эпитеты, которые совмещают изобразительную и выразительную функции. Эпитеты-прилагательные в сказках используются при описании внешности, деталей одежды, нарядов царевны, предметов роскоши, обстановки и атмосферы, окружающей ее. Внутренние качества героини характеризуют чаще эпитеты-существительные.

Библиографический список

1. Матвиенко В.Э. Изучение русских народных сказок на занятиях по РКИ как способ познания русской философской мысли. *Бюллетень науки и практики*: научный журнал. 2016; № 4.
2. Самосенкова Т.В., Яли Д. Национальные особенности понимания использования прилагательных в русских народных сказках китайскими студентами. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 20 (163); Выпуск 19.
3. *Российский гуманитарный энциклопедический словарь*. Available at: //humanities-dictionari
4. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Available at: //gufo.me/dikt/dal
5. Афанасьев А.Н. *Древо жизни*: Избранные статьи. Москва, 1983.
6. *Народные русские сказки*. Москва: Художественная литература, 1977.
7. Москвин В.П. Эпитет как предмет теоретического осмысления. *Грани познания:* электронный научно-образовательный журнал ВГПУ. 2011; № 4 (14). Available at: www.grani.ru
8. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград, 1986. Available at: www. litmir.me|br|
9. *Словарь концептов русской народной сказки. Социальная функция*. Нижний Новгород, 2015; Ч. II.
10. Самедов Д.С., Гасанова М.А. Концепт «Женщина» в русских народных сказках (лингвистический анализ). *Успехи современной науки и образования*. 2016; Т. 5, № 11.

References

1. Matvienko V.`E. Izuchenie russkih narodnyh skazok na zanyatiyah po RKI kak sposob poznaniya russkoj filosofskoj mysli. *Byulleten' nauki i praktiki*: nauchnyj zhurnal. 2016; № 4.
2. Samosenkova T.V., Yali D. Nacional'nye osobennosti ponimaniya ispol'zovaniya prilagatel'nyh v russkih narodnyh skazkah kitajskimi studentami. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 20 (163); Vypusk 19.
3. *Rossijskij gumanitarnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: //humanities-dictionari
4. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: //gufo.me/dikt/dal
5. Afanas'ev A.N. *Drevo zhizni*: Izbrannye stat'i. Moskva, 1983.
6. *Narodnye russkie skazki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977.
7. Moskvin V.P. `Epitet kak predmet teoreticheskogo osmysleniya. *Grani poznaniya:* `elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU. 2011; № 4 (14). Available at: www.grani.ru
8. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Leningrad, 1986. Available at: www. litmir.me|br|
9. *Slovar' konceptov russkoj narodnoj skazki. Social'naya funkciya*. Nizhnij Novgorod, 2015; Ch. II.
10. Samedov D.S., Gasanova M.A. Koncept «Zhenschina» v russkih narodnyh skazkah (lingvisticheskij analiz). *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; T. 5, № 11.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 81.26

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-536-539

Demin P.E.*, Adjunct, Department of Middle Eastern Languages Military University of Ministry of Defence of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 89605748888@mail.ru*

IN SEARCH OF TERM CONFORMITY WHEN TRANSLATING MILITARY PROFESSIONAL VOCABULARY. The article discusses the features of the use of military professional vocabulary and the difficulties which an interpreter has to overcome in search of term conformity when translating from the Arabic language into Russian. This problem has a scientific and practical significance because modern Arab media actively use military professional vocabulary. The article raises political issues military abbreviations and acronyms. To give their correct interpretation is quite a challenge because of a great variety of dialects and professional slang words. Though the Arabic language is recognized as official among all Arab states, the military terminologies in mass media of the Arab states are verbalized differently

which may cause misunderstanding and distortion of information. The author concludes that the search for matches in the translation of military professionalism is greatly complicated by the presence of many Arabic dialects, the emergence of new terminological phrases and acronyms through borrowings from other languages, especially English. Printed editions are synonymous with military terms to make them easier for ordinary public to understand, leading to new military lexical means.

Key words: **professional communication, military term, the Arabic language.**

П.Е. Демин, *адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации г. Москва, E-mail: 89605748888@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ПОИСКА СООТВЕТСТВИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВОЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматриваются особенности употребления военной профессиональной лексики и трудности, с которыми сталкивается переводчик в поиске терминологических соответствий при переводе с арабского языка на русский.

Эта проблема имеет научное и практическое значение, поскольку современные арабские СМИ активно используют военные профессионализмы. В статьях, посвященных политическим вопросам, распространены военные аббревиатуры и акронимы. Правильная интерпретация таких лексических единиц представляет собой сложную задачу из-за большого разнообразия диалектов арабского языка и профессиональных слэнгизмов. Несмотря на то, что арабский язык признан официальным среди всех арабских государств, наблюдается ситуация, когда военная терминология в средствах массовой информации арабских государств приподносится по-разному, что может повлечь за собой непонимание и искажение информации.

Ключевые слова: **профессиональная коммуникация, военный термин, арабский язык.**

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью изучения такой важнейшей части арабского языка, как военная терминология. В связи с расширением всесторонних связей России с арабскими странами все большую остроту приобретает проблема установления соответствий при переводе профессиональной лексики. Сложность перевода военных терминов заключается в том, что, несмотря на официальность арабского языка, многие слова и выражения имеют разное значение в зависимости от диалекта определенной территории и контекста, в котором они употребляются. Военная лексика используется и в художественных текстах, и в текстах СМИ арабских стран. Сообщения о происходящих в мире вооруженных конфликтах не сходят с экранов телевизоров и полос печатных изданий. Вооруженные столкновения и конфликты в арабских странах способствуют тому, что военная лексика прочно входит в жизнь обычных граждан. По мнению современных исследователей арабского языка, она уже не является прерогативой только лишь специалистов, профессионально занимающихся военными вопросами, ею свободно оперируют журналисты, политики, дипломаты и обычные люди [1 – 11]. На основе анализа источников можно обобщенно определить военную лексику как слова и выражения, предназначенные для точного наименования лиц, предметов и явлений военной сферы, а также для общения людей в военной среде [2]. К военной лексике относятся наименования воинских подразделений, названия военных званий и должностей, наименования военнослужащих, предметов их одежды, оружия, защитных средств и т.д. Военная лексика включает как терминологическую составляющую, так и военный жаргон (профессионализмы). Для литературного языка (печатные издания, телевидение и др.) характерно использование специальной лексики, между собой же военные общаются с помощью профессионализмов (жаргонизмы). Роль военной сферы в арабских государствах продолжает оставаться одной из главных. В связи с этим происходит постоянное пополнение военной терминологии и обновление уже имеющихся терминов, что осложняет работу переводчика. В частности, переводы сообщений в прессе и на телевидении бывают очень противоречивыми.

Трудности работы с военной терминологией заключаются в многозначности терминов, в языковых несоответствиях, вызванных, к примеру, различиями в системах званий вооруженных сил разных стран, различиями в устройстве организационно-штатных структур и др. Сложность описанной ситуации легко рассмотреть на конкретном примере использования военной лексики в СМИ Ливана [9]:

1) مصادر متابعة كشفت ان "العملية تجري بالتنسيق ما بين التحالف والوحدات والائتلاف المعرضة *Masadiru-l-mutaabʿatin kashafat anna-l-ʿamaliyyatu tujri bit-tansikhi ma bayna-t-tahaalufi wal-wahdaatiwa-l-iʿtilaafi-l-muʿaaridi.*

«*Masadiru-l-mutaabʿatin*» – это не что иное, как «*разведка*». Более того, здесь имеет место лексикализация идафной конструкции: *masaadiru* (ед.ч. مصدر – *masdar*) – *источники*, *mutaabiʿat* – *слежение*.

Идафная конструкция «مصـــادرمتابعة» (*masadiru-l-mutaabʿatin*) в дословном переводе представляется как «*источники слежения*». Словосочетание управляет глаголом «*kashafa*», указывающим на деятельность спецслужб, поскольку переводится как «*раскрывать, выявлять, обнаруживать*». Опираясь на контекст предложения, можно с уверенностью говорить о том, что данное словосочетание обозначает «*разведка*». В результате перевод предложения будет следующим: «*Разведка: «Операция, [налаженная] антиправительственными объединениями и союзниками проходит в согласованном порядке»*. В данном случае при существительном *разведка* глагол «выяснила, обнаружила» в письменном переводе может быть опущен, поскольку далее следует цитата. Однако же он должен наличествовать в устном переводе, который предусматривает преобразование в косвенную речь: «*Разведка выяснила, что*…»;

2) اعترض عناصر الاستخبارات التركية المرافقون لشاحنة كبيرة...

(iʿataradhaʿanaasiru-l-istihbaaraati-t-turkiyyati-l-muraafikhuuna lishahinat kabiira). Перевод: «Турецкие разведчики, сопровождающие крупный грузовик, перехватили…».

В приведенном примере термин «разведка» автор преподнес в форме распространенного варианта – الاســـتخبارات (al-istihbaaraat). Сам по себе глагол اســـتخبر (от которого образован данный масдар) обозначает «осведомляться, собирать сведения».

Однако обратить внимание следует на словосочетание «عناصرالاســـــتخبارات» (ʿanaasiru-l-istihbaaraat), смысл которого зависит не только от перевода слов, его составляющих, но и других частей речи в предложении.

«عناصـــر» – множественное число от عنصـــر(ʿunsur) – элемент, составная часть, происхождение и т.д. Обладая широким семантическим рядом, данное слово, являясь первым членом идафы, может обладать тем или иным значением. Таким образом «ʿanaasiru-l-istihbaaraat» логично перевести как «составные части разведки», т.е. «подразделения разведки», что будет верно истолковано в контексте:

...لتركيـــة المـــرافقون لشـــاحنة كبـــيرةاعـــترض عناصـــر الاســـتخبارات ا

(iʿataradhaʿanaasiru-l-istihbaaraati-t-turkiyyati-l-muraafikhuuna lishahinat kabiira).

Показательным в данном случае является причастие «المـــرافقون» (al-muraafikhuuna), не являющееся ни подлежащим, ни объектом, на которое направлено действие. Оно входит в состав конструкции «عناصرالاســـــتخبارات التركيـــة المـــرافقون» (ʿanaasiru-l-istihbaaraati-t-turkiyyati-l-muraafikhuuna). Отсюда можно сделать вывод, что данное причастие должно согласовываться с первым либо со вторым членом идафы «عناصرالاســـــتخبارات» (ʿanaasiru-l-istihbaaraati). По правилам оформления идафы, замыкающее причастие не может относиться ко второму члену конструкции, поскольку к нему относится прилагательное женского рода единственного числа «التركيـــة» (at-turkiyya). Получается, что причастие мужского рода множественного числа «al-muraafikhuuna» согласуется с первым членом идафы «ʿanaasiru», что дает нам возможность понять в полном объеме смысл всего выражения. Поскольку «ʿanaasiru» также мужского рода множественного числа, то логично предположить, что при переводе оно приобретет одно из своих значений «лица, личности», таким образом, «ʿanaasiru-l-istihbaaraati-t-turkiyyati-l-muraafikhuuna» при переводе на русский язык приобретет следующее значение: «*сотрудники МИТ (турецкой разведки), сопровождающие*…».

В военной терминологии в арабском языке наблюдается тенденция к полисемантичности, которая проявляется в различных отраслевых терминосистемах. Так, формами *масдара* различных пород развивается многозначность на основе метонимии. Например:

تركيب [tarki:b] – «*сборка*» как процесс и как конструкция;

تسليح [taslirh] – «*вооружение*» как процесс и «вооружение» как совокупность различных видов оружия;

قيـــادة العلميـــات القيـــادة العليـــا [al-qiya:datu l-aeliiya] – «*главное управление*» как руководящий орган [9] и т.п.

Среди основных способов перевода военных терминов можно выделить следующие:

1) калькирование (полное или частичное), т.е. замену составных частей (морфем или слов) иноязычного слова-реалии их прямыми лексическими соответствиями в переводящем («*Партия освобождения*» حـــزب التحـــرير (*хизб-ут-Тахрир*) или «*Братья мусульмане*» الإخـــوان المســـلمون (*аль-Ихуану-ль-Муслимун*);

2) транскрибирование, т.е. максимально приближенная к оригиналу передача произношения названия;

3) перевод с комментарием (характерен для описания военной техники), при котором переводчик дополняет уже переведенное название техники комментарием для создания более точного представления о модели боевой единицы [2; 3; 4].

Ниже представлены примеры основных военных терминов – личные средства вооружения и защиты бойца, а также техника, стоящая на вооружении крупных арабских стран [11]:

– *пистолет* فَرْدُ [fardun], слово произошло от глагола فَرَدَ [farada] – «быть единственным», так как первые пистолеты были однозарядными и имели единственный патрон, термин образован по модели масдара;

– *пуля*: 1) بُنْدُقَةٌ [bundukatun] – слово произошло от глагола بَنْدَقَ [bandaka] – «стрелять», т. е. пуля – это то, чем стреляют. В свою очередь, глагол «стрелять» имеет общие корни со словами «ружье» и «венецианский»; 2) رَصَاصَةٌ

[rasaasatun] – слово произошло от существительного رَصَاصٌ [rasaasun] – «свинец», т.е. пуля – «сделанная из свинца»;

– *обойма* خَزْنَةٌ [haznatun] – слово произошло от глагола خَزَنَ [hazana] – «запасать», т.е. обойма – «запас патронов»;

– *нож* سِكِّينٌ [sikkinun] – слово произошло от существительного سَكِينَةٌ [sakiinatun] – «тишина», т.е. нож – «бесшумный»;

– *ракета* صَارُوخٌ [saaruuhun] – слово произошло от причастия صَارِخٌ [saarihun] – «кричащий, ревущий», так как старт ракеты напоминает рев;

– *граната* قُنْبُلَةٌ يَدَوِيَّةٌ [kunbulatun iadauiatun], дословно «ручной пушечный снаряд». «Пушечный заряд» образован от глагола قَنْبَلَ [kanbala] – «бомбить», термин образован от описания функции;

– *бронежилет* سُتْرَةٌ وَاقِيَةٌ مِنْ الرَّصَاص [sutratun uaakiiatun min ar-rasaasi], дословно «верхняя мужская одежда защиты от пули», термин создан по описанию функции;

– *каска* دِرْعُ الرَّأْسِ [dir'u ar-ra'si], дословно «броня головы», термин создан по описанию функции.

– *танк* دَبَّابَةٌ [dabbaabatun], слово образовано от причастия دَبَّابٌ [dabbaabun] – «ползающий». Стоит заметить, что первые танки имели низкую скорость и буквально ползали по полю боя.

В современной арабской лексике средств массмедиа распространено использование аббревиатурных форм, особенно в материалах, связанных с военным делом (*пехотная бригада* لـواء المشـاة, *зенитная артиллерия* لـواء المشـاة – *лива-аль-мушатун*).

Арабские аббревиатуры образуются путем комбинации букв, что требует от читателя знания соответствующих реалий для правильного понимания и корректного подбора соответствия. Например, палестинская организация *ФаТаХ* имеет соответствующее объяснение, которое следует из обратного, т.е. слева направо, прочтения. При этом за каждой согласной «скрывается» слово. Так, *Х* – это первая буква слова «*харака*» – «*движение*», *Т* – первая буква слова «*тахрир*» – «*освобождение*», *Ф* – первая буква слова «*филастин*» – «*Палестина*». Объединив слова, получаем: «*Движение за освобождение Палестины*». Таким же образом можно узнать объяснение слова «*'амал*» в устойчивом сочетании – ливанское шиитское «*Движение Амаль*» (в частности, *'афвāдж мукāвамат лубнāнийа* «*подразделения ливанского сопротивления*») [5]. Широко используются и аббревиатуры, которые являются транслитерацией иностранных условных обозначений. Например, для обозначения термина «*ракетная система залпового огня*» может использоваться словосочетание ماظن زرليـلا, где последнее слово представляет собой транслитерированную английскую аббревиатуру *MLRS (Multi Launch Rocket System*).

Случаи арабских аббревиатур весьма удобно рассматривать на примерах названий разведывательных служб: 1) الاسـتخبارات التركيـة (al-istihbaaraatu-t-turkiyya) – букв.: «турецкая разведка», что является корректным переводом. Но, несмотря на это, общеизвестно, что турецкая разведка носит название *Millî Istihbarat Teşkilatı* (*Национальная разведывательная организация*), причем в СМИ чаще используется аббревиатура MIT; 2) Великобритания – *Секретная разведывательная служба* (англ. *Secret Intelligence Service, SIS*); в арабском языке существует дословный аналог: الاسـتخبارات السـرية خدمة (*hidmatu-l-istihbaraati-s-siriyya*), а также калькированный акроним SIS – «الاس اي اس» (al-is ay is); 3) Израиль – *Институт разведки и специальных операций*, известен как *Моссад* (ивр. *институт*). Дословный перевод в арабском существует – الموسـاد للاسـتخبارات والمهـام الخاصـة (*al-muusaadli-l-istihbaaraatiwa-l-magaammi-l-haassa*). Слово *al-muusaad* является заимствованием и не переводится, а используется в арабском языке только лишь для обозначения израильской разведки. Примыкаемые *к al-muusaad* лексические единицы *li-l-istihbaaraati -wal-magaammi-l-haassa* являются своего рода дополнением по части разъяснения и зачастую опускаются, что также демонстрирует явление эллиптирования некоторых элементов составных наименований, обозначающих те или иные явления или понятия [8].

Стоит отметить, что новостные материалы арабских СМИ стремятся использовать литературный арабский язык, чтобы обеспечить доступность информации для широкой аудитории арабских стран. Новостной текст арабских телеканалов и газет насыщен устойчивыми словосочетаниями, которые часто используются и приобретают таким образом форму клише, например: *муўаджāхату-л-ирхāби* (противостояние террору) [9].

Широкое распространение получили и оценочные словосочетания, нацеленные на формирование идеологических установок и оказания воздействия на национальный менталитет. Например, шахид – «герой, отдающий жизнь за дело борьбы», мутамаррид – «повстанец».

Сложность восприятия новостных текстов связана с отсутствием терминологической унификации, что проявляется в стремлении каждой страны использовать устойчивые выражения, характерные именно для её территории. Поиск соответствий при переводе профессионализмов опирается на знание особенностей национального менталитета и культуры. Стоит отметить, что при сравнительном изучении языков и культур «вскрываются и существенные особенности и родного языка и тем более культуры» [7, с. 290]. Так, например, термин, который переводят на русский язык как «военно-морские силы», в арабской прессе может иметь различный вид: *ал-куўāт ал-бахрийа, ал-куўа ал-бахрийа, ас-силāх ал-бахри* [5, с. 18].

В современных арабских СМИ активно используется военная лексика. Чаще всего она присутствует в публикациях, освещающих военные конфликты, а также в публикациях о происшествиях с использованием оружия в мирное время (стрельбе на улицах, вооруженных ограблениях и т.п.). Военная лексика формирует стилистическую окраску текста, придаёт ему эмоциональную напряженность. При этом перевод официальных документов требует точности и лаконичности передачи значений профессиональных военных терминов. Работая с такими текстами, переводчик оказывается в затруднительном положении. Так, один и тот же военный термин может иметь несколько значений, может иметь различный перевод в зависимости от контекста и диалекта территории. Для адекватного перевода военной лексики иногда опускается часть слов в словосочетании или оригинал заменяется более упрощенным аналогом. В этой обстановке ответственность за перевод полностью ложится на переводчика, задача которого не только передать дословное содержание представленного текста, но и «вписать» его в контекст окружающей обстановки.

Для поиска соответствий переводчику прежде всего следует осознать такие важнейшие характеристики ситуации, как субъекты определенной активности, время и место данной активности. Современные этнопсихолингвистические исследования способов формирования образа мира убедительно доказали, что представления о деятеле (субъекте, совершающем активность), времени и пространстве (месте совершения активности) играют особую роль в формировании ментальных структур когнитивного опыта, отвечают за «эффективную переработку информации с применением различных способов ее кодирования» [6, с. 149 – 150]. Для представления и перевода военных терминов (текстов) в прессе важна точность, так как полученная информация может являться ключевой для принятия важных решений в военной сфере. Очевидно, что военному переводчику недостаточно только владеть знаниями в области языка, необходимо также ориентироваться в культурных традициях данной арабской страны, её истории и языковых особенностях.

Изученный материал подтверждает идею о том, что поиск соответствий при переводе военных профессионализмов значительно осложняется наличием множества диалектов арабского языка, появлением новых терминологических словосочетаний и аббревиатур за счет заимствований из других языков, прежде всего английского. Печатные издания изобилуют синонимами военных терминов, чтобы упростить их понимание обычной публикой, что, в свою очередь, приводит к появлению новых лексических средств военной тематики. В этой ситуации вопрос о необходимости дальнейшей унификации и стандартизации языка арабских СМИ остается одним из главных, и его решение в положительном ключе позволит значительно сократить количество «погрешностей» при переводе арабской терминологии, а, значит, облегчит массовой аудитории восприятие информации. При этом не стоит забывать и о профессионализме переводчика, который должен не просто перевести тот или иной термин, а грамотно изучить все возможные варианты перевода, учитывая особенности языковых традиций арабских стран, после чего предложить наиболее адекватный из них. Здесь уже встает вопрос о качественной подготовке специалистов в области военного перевода, что является зоной ответственности специальных высших и средних учебных заведений.

Библиографический список

1. Андреев Д.И. Трудности перевода иноязычных военных текстов. *Студенческий научный форум*: материалы XII Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2020/article/2018020032»
2. Бектурдиева Ш.С. Военная лексика и особенности перевода военных текстов/ *Вопросы науки и образования*. 2018; № 5 (17): 83 – 86.
3. Ванягина М.Р., Канатаев Д.В. Перевод военных терминов. *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева*. 2018; № 4: 17 – 18.
4. Военная терминология в социокультурном аспекте. *Достижения науки и образования*. 2018; № 4 (26): 22 – 24.
5. Епифанов Р.А. Особенности образования аббревиатур в военных арабских текстах в сравнении с русским языком. *Филологические науки в МГИМО*. 2015; № 4: 16 – 32.
6. Курбакова С.Н. Этнопсихолингвистические исследования способов формирования образа мира. *Язык, литература и культура как грани межкультурного общения*: материалы Международного научного семинара, 2015: 149 – 155.
7. Курбакова С.Н. Актуальность лингвокультурологических исследований в современной полиэтничной среде. *Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации*. Москва, 2014.
8. Минина Т.С. Функционирующая военная терминология арабского языка в современных СМИ Ливана. *Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования*: сборник статей по материалам XVIII Международной студенческой научно-практической конференции. 2018: № 7 (18). Available at: https://sibac.info/archive/meghdis/7(18).pdf
9. Терещенко В.В. *Лексико-грамматические особенности образования многокомпонентных военных и военно-технических терминов в арабском языке: в сопоставлении с русским языком*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.

10. Хадыева З.М., Зубовский М.С. Военная терминология в арабском языке. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2015; № 3 (7): 61 – 63.
11. Байрамова Э.К. Язык арабских средств массовой коммуникации. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2009; № 2-2: 259 – 267.

References

1. Andreev D.I. Trudnosti perevoda inoyazychnyh voennyh tekstov. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy XII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2020/article/2018020032"
2. Bekturdieva Sh.S. Voennaya leksika i osobennosti perevoda voennyh tekstov/ *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 5 (17): 83 – 86.
3. Vanyagina M.R., Kanataev D.V. Perevod voennyh terminov. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva*. 2018; № 4: 17 – 18.
4. Voennaya terminologiya v sociokul'turnom aspekte. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4 (26): 22 – 24.
5. Epifanov R.A. Osobennosti obrazovaniya abbreviatur v voennyh arabskih tekstah v sravnenii s russkim yazykom. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2015; № 4: 16 – 32.
6. Kurbakova S.N. `Etnopsiholingvisticheskie issledovaniya sposobov formirovaniya obraza mira. *Yazyk, literatura i kul'tura kak grani mezhkul'turnogo obscheniya*: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara, 2015: 149 – 155.
7. Kurbakova S.N. Aktual'nost' lingvokul'turologicheskih issledovanij v sovremennoj poli`etnichnoj srede. *Mirovoe kul'turno-yazykovoe i politicheskoe prostranstvo: innovacii v kommunikacii*. Moskva, 2014.
8. Minina T.S. Funkcioniruyuschaya voennaya terminologiya arabskogo yazyka v sovremennyh SMI Livana. *Nauchnoe soobschestvo studentov: Mezhdisciplinarnye issledovaniya*: sbornik statej po materialam XVIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: № 7 (18). Available at: https://sibac.info/archive/meghdis/7(18).pdf
9. Tereschenko V.V. *Leksiko-grammaticheskie osobennosti obrazovaniya mnogokomponentnyh voennyh i voenno-tehnicheskih terminov v arabskom yazyke: v sopostavlenii s russkim yazykom*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
10. Hadyeva Z.M., Zubovskij M.S. Voennaya terminologiya v arabskom yazyke. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 3 (7): 61 – 63.
11. Bajramova `E.K. Yazyk arabskih sredstv massovoj kommunikacii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2009; № 2-2: 259 – 267.

Статья поступила в редакцию 13.11.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-539-541

***Su Liwei**, postgraduate, Shanghai University of Foreign Languages (Shanghai, China), E-mail: suliwei0809@163.com*

ANALYSIS OF THE POETRY WORKS OF SOPHIA PARNOK, THE RUSSIAN SAPPHO. The Silver Age in Russia is a great time: from 1890 to 1920, in 30 years many talented poets appeared. Through time, the position of women has improved, and many poetess participated in a number of poetic creativity and achieved great achievements that cannot be ignored. Among them, Sofia Yakovlevna Parnok is a peculiar, unique poetess. She was the first poetess who discovered her homosexual position in the literary world, her works are full of emotions, full of vitality, full of desire for independence and freedom. Her love poems are known for their strict form and lovely words. Her lyrics are successful in that they carefully dig up the hidden actions of women's hearts, using simple words to express rich emotions. The poetess also made a great contribution to the safic poem of Russian literature and in landscape lyrics, looked at nature with her unique point of view, depicted the other side of nature. The purpose of the article is to analyze several poems about love, landscape and Sappho in order to explore the sensitive inner world of the poetess as the Russian Sappho.

Key words: **Parnok, love poetry, Sappho, landscape poetry.**

***Су Ливэй**, аспирант, Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, Китай, E-mail: suliwei0809@163.com*

АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЙ РУССКОЙ САФО – СОФИИ ПАРНОК

Серебряный век – звездное время в литературе России – вмещало в себя период времени с 1900 до 1920 гг. За эти годы появилось много талантливых поэтов. С течением времени положение женщин улучшилось, и многие стали активно заниматься поэтическим творчеством, добиваясь при этом больших достижений, которые невозможно игнорировать. Среди таких имен, прославившихся на литературной стезе России, мы встречаем и имя Софии Яковлевны Парнок, которая являлась своеобразным, уникальным художником слова. Она была первой поэтессой, открывшей свою нетрадиционную ориентацию. Произведения Софии Яковлевны полны эмоций, жизненных сил, стремления к независимости и свободе. Ее стихи о любви известны своей строгой формой и прелестными словами. Отличительная черта ее лирики заключается в том, что в ней скрупулезно исследуются сокровенные движения женских сердец; при этом для выражения богатых эмоций она использует простые слова. Также поэтесса внесла большой вклад как в сафический стих русской литературы, так и в пейзажную лирику; при этом ее отношение к природе, ее восприятие отличалось уникальностью, присущей женской точке зрения, а также особым женским взглядом на природу, как бы взглядом на природу с иной стороны. Цель этой статьи – проанализировать несколько стихотворений о любви, природе и о Сафо, чтобы исследовать чувственный внутренний мир «русской Сафо».

Ключевые слова: **Парнок, поэзия о любви, Сафо, пейзажная лирика.**

Русская поэтесса и переводчица Серебряного века София Яковлевна Парнок (1885 – 1933) родилась в богатой еврейской семье в Таганроге, на юго-западе России. Ее стихи о любви известны своей строгой формой и прелестными словами, среди них такие как «*Поэзия*» (1916), «*Розы Пиерии*» (1922), «*Лоза*» (1923), «*Музыка*» (1926), «*Вполголоса*» (1928) и т.д. [1 – 5]. Поэзия ее, в основном, представлена любовной лирикой и не принадлежит ни к одной из школ Серебряного века, являясь уникальной, наполненной изящными словами, необыкновенной музыкальностью, строгой формой и представляя собой образец неоклассического стиля. С.Я. Парнок – первая поэтесса в русском литературном мире, открывшая свою гомосексуальность, чем вызвала неоднозначное отношение к себе и множество споров. Творческая палитра поэтессы невелика: она всю жизнь изучала себя, стремилась к любви и естественно, что любовь стала главной темой ее творчества. Но в то же время у Парнок есть несколько прекрасных стихов о природе, есть стихи на религиозную тему, тему Родины, что говорит об интересе поэтессы и к другим сторонам жизни. В творчестве Софии Яковлевны Парнок мы находим не только грациозные и изящные слова, в нем также присутствуют сложные размышления, присущие думающему человеку, и интересные взгляды на мир, что, однако, не вызвало широкого интереса со стороны публики. Для того чтобы понять данную эпоху, мы должны иметь в виду, что каждый поэт Серебряного века обладал уникальностью, и для полноты восприятия этого времени мы должны охватить своим исследовательским взглядом всех поэтов представленного времени, что даст возможность наиболее полно охарактеризовать и понять такое неординарное явление в литературе России, каким является Серебряный век, и, исходя из этого, мы не можем обойти стороной творчество Софии Яковлевны Парнок.

С.Я. Парнок – выдающаяся поэтесса Серебряного века, но по разным причинам творчество ее должным образом не исследовано и не дана объективная оценка ее литературному наследию. До сих пор весьма мало исследований, которые показали бы жизненный путь поэтессы для анализа и интерпретации ее поэтических произведений, и по этой причине в данной работе мы исследуем эстетическое значение творчества С.Я. Парнок в сочетании с ее жизненными коллизиями. Также мы рассмотрим, посредством каких разнообразных образов и при помощи каких художественных экспрессивных приемов она выражала свои внутренние чувства.

Мать поэтессы умерла, когда ей только что исполнилось пять лет, и отец вскоре еще раз женился, но отношения маленькой Софии с мачехой были далеки от гармоничных. Детство без материнской любви и заботы могло стать основной причиной того, что и во взрослом возрасте София все еще нуждалась в женской любви и заботе. Естественно, что в ее ранних юношеских стихах нашли свое место красивые девушки, и они (стихи) были наполнены сакральными чувствами

и тайными смыслами. Любовь занимает большое место в ее творчестве. Ее стихи не отличаются витиеватостью, она всегда старалась при помощи простых слов выразить самое сильное эмоциональное состояние. Например, в стихотворении «О, печаль, Плачущий без плеча ...» [3, с. 19] нет никакой витиеватости, сложности, игры слов, но при помощи только пяти слов, которые выразили печаль, слезы, она создала мрачную картину тоски и безысходности.

Поэтесса прекрасно использует простые жизненные ситуации («Беседуя, сколь жизнь вся тленна / В шаконе медленно бредут ...» [3, с. 26]) и разговорную лексику. Лирические монологи в ее стихах говорят о страстных чувствах женщины: «Скажу ли вам: я вас люблю? / Нет, ваше сердце слишком зорко» [3, с. 29]. Однако, имея в виду меланхолический склад характера и нетрадиционную сексуальную ориентацию Парнок, мы видим, что ее стихи, как правило, пессимистичны. Она часто нерешительна в действиях, как бы делает то шаг вперед, навстречу чувствам, то шаг назад – отступая и не решаясь на них.

В 1914 году состоялась встреча Софии Парнок и Марины Цветаевой, и между этими двумя творческими натурами сразу пробежала искра любви. В следующем, 1915 году они были на грани расставания. Нежелание принять этот неизбежный финал, боль от мысли о предстоящем расставании и противоречивые чувства запутали их. София была растеряна, чтобы спасти свою любовь, она пыталась найти ответ в творчестве. Можно сказать, что она выдвигала претензии к Цветаевой, говоря о том, что та пришла в ее мир, нарушила ее привычный порядок, принесла тепло и потом безжалостно ушла:

«*Должно быть, голос мой бездушен / И речь умильная пуста. / Сонет дописан, вальс дослушан / И доцелованы уста. / На книгу облетает астра, / В окне заледенела даль. / Передо мной: «L'Abesse de Castro», / Холодно-пламенный Стендаль. / Устам приятно быть ничьими, / «Мне мил пустынный мой порог.../ Зачем приходишь ты, чье имя / Несет мне ветры всех дорог?»* [1, с. 36].

В этом стихотворении Парнок уподобила себя героине Стендаля «*L'Abesse de Castro*», обе не были приняты ни обществом, ни религией. И та, и другая одинаково стремились и к свободе, и к любви, искали это прекрасное чувство. Астра символизирует воспоминания и искреннюю любовь. Этот цветок цветет вокруг могил. Сердце поэтессы было «пустынное», в нем был некий барьер, и не все могло войти через этот порог в душу и сердце: …как могила, даже астры увядали, но любовь пришла, как весенний ветер, и цветы также цвели в пустыне… Парнок достаточно скупа на слова, их не так много; чтобы описать ее чувства к возлюбленной, ей достаточно самой простой фразы – «*Твое имя приносит мне ветер квартета*», одно это заставит читателя почувствовать, что мертвый мир поэтессы ожил от весеннего ветра. Ее фраза «*Почему вы хотите появиться*» выражает печаль и горе разлуки [6].

Достаточно долгий период времени чувства Софии Яковлевны были спрятаны глубоко в ее сердце от посторонних глаз, она не давала им выхода наружу. Трагедия, которая произошла в ее раннем детстве, – потеря матери, отсутствие заботы со стороны отца в дальнейшие годы ее жизни и ее особая ориентация не позволили ей открывать свой внутренний мир, свою душу. Но, как говорится, в мире есть три вещи, которые невозможно скрыть: бедность, кашель и любовь. Муки своего одинокого сердца, свои чувства она раскрывала посредством мелких деталей, например:

«Помню руки, от счастья слабые, / Жилки – веточки синевы. / Чтоб коснуться руки не могла бы я, / Натянули перчатки Вы. / Ах, опять подошли так близко Вы, / И опять свернули с пути! / Стало ясно мне: / как ни подыскивай, / Слова верного не найти. /……Вы не ответили... / Человек не во всем ли прав! / И тихонько, чтоб Вы не заметили, / Я погладила Ваш рукав» [1, с. 21].

В этих строчках мы видим стыдливую влюбленную женщину, ей так хотелось взять руку возлюбленной, но она не смела этого сделать, а рискнула только погладить рукав ее одежды, чтобы та даже не заметила. Этот эпизод, так тонко и красиво описанный поэтессой, говорит еще и о том, как трудно подавлять ей свои пылкие чувства.

Хотя большинство стихотворений С.Я. Парнок представляю собой любовную лирику, у нее также есть ряд стихотворений о природе. До 1916 года у Парнок было много стихов, посвященных природе. Она любила писать о деревьях (тополе, березе), о цветах (розах, гвоздике, туберозе), о реках и озерах. Также в ее стихах, посвященных природе, она пишет о временах года и о погоде (метеле, снежинках, жаре) и т.д. [6, с. 7]. Но так как Парнок была с детства слабой и болезненной, она и природу никогда не рассматривала с точки зрения здорового человека, и в ее стихах природа имела черты болезненности, природа была усталой, слабой и истощенной, как собственное тело. Например, стихотворение «Осенний сад»:

«В унылой пышности деревьев позлащенных, / В усталости ветвей бестрепетно склоненных / Затишье осени. Пустынна и бледна / Померкнувшая даль; и ночью холодна / Игра светил; и чуткое молчанье / Как будто сторожит – не вырвется ль рыданье / Бессильное, последний робкий стон / Из гаснущей листвы? Но воздух отягчен / Туманом. Чудится, что хочет, но не смеет / Вздохнуть усталый сад; и странно пламенеет / В листве деревьев, тускло-золотой, / Рубиновый листок, как кровью налитой» [1, с. 27].

Мы привыкли, что осень изображают теплой и нежной. Золотой цвет осени также символизирует урожай и радость, но, с точки зрения С.Я. Парнок, осень несчастная и умирающая: «*Пустынна и бледна*», даже красивый цвет золотых листьев представляется мрачным, рубиновые листья выглядят кровавыми и зловещими. Внутренний гнетущий мир поэтессы проецируется на реалии природы. Опавшие листья соответствуют позиционированию самого автора: яркие, красивые и разноцветные, но похожи на «мгновенный благоухающий цветок», цвел и вдруг завял.

«*Как рассказать на волнах изумрудных / Лениво брошенный золототканный луч? / Игру цветов на раковинах чудных / И прихоть молнии, и думу грозных туч. / И пьяный бред влюбленной туберозы, / И одинокие плакучей ивы слезы – Как рассказать?..*» [1, с. 19].

Последние три фразы этого стихотворения имеют тайный смысл: «*влюбленная тубероза*» – это ее возлюбленная, а «*одинокая плакучая ива*» – это сама поэтесса. Эти образы мы также можем видеть и в других стихах. Автор обращается к символам для того, чтобы описать свою сафическую любовь. В стихотворении вопрос: «*Как рассказать?*» проходит через весь текст, он говорит, что нельзя описать красоту природы, подчеркивает, что внутренние собственные потрясения не могут быть выражены никакими словами; сама себя она сравнивает с одинокой плакучей ивой.

Сафо – великая поэтесса Древней Греции. Считалось, что в Древней Греции есть поэт – Гомер, и есть поэтесса – Сафо. Платон говорил, что Сафо – «десятая муза» [6, с. 10]. Стихи Сафо оказали большое влияние как на древнеримскую лирику, так и на европейскую вообще. Ее стихотворные произведения нежные и изящные, большинство из них посвящены любви и желаниям людей. Но в то же время за то, что в них восхвалялась гомосексуальная любовь, церковью они рассматривались как ересь, и большинство рукописей ее стихотворений сжигались. Произведения Сафо отличались особой оригинальностью. В истории западной поэзии этот поэтический стиль так и называется «Сафический стих» – короткие, простые стихи, которые было легко петь.

Жизнь Сафо и Парнок были поразительно схожи: у обеих был неудачный брак, и после развода обе они начали искать истинное «Я», отличное от того, которое бытовало в мире, и которое мир не принимал. Парнок всегда говорила, что она должница Сафо [4, с. 7]. В стихотворении «Розы Пиерии» С.Я. Парнок обращается к греческой мифологии, в которой говорится, что лира была создана из панциря черепахи. Завершается стихотворение клятвой Сафо: «*В саду Пиерейский, куда ты десятою музою, Сафо, Через столетия придешь вечные розы срывать*» [5, с. 3]. Сходство их судеб заставляет Парнок чувствовать, что она находится в гармонии с великой поэтессой, жившей тысячелетие назад. Как и у Сафо, роза у Парнок в стихотворениях символизирует любимую женщину.

«Снилось мне, – взываю к подругам милым:/«Долго ль бегать мне? Баловницы, где вы?» / И напрасным криком бужу я только / Сонное эхо. /А в златых сандальях заря восходит, / Но не наше там розовеет море, / И земля другая в росе дымится, – / Где же ты, Сафо?/ В благовонье трав незнакомый привкус / Горькой сладости. На лугах родимых / Ни анис, ни роза, ни медуница / Так не дышали. / Я ступаю тяжко, как будто стопа / Мягкоструйная – не по мне, и лира, / Лира – щит мой верный – томит мне руку / Тяжестью новой.../ И к ручью склоняюсь – о, злое чудо! – / В ясном зеркале отраженным ликом / И разгневана и любуюсь, плача, – / Кто же там, Сафо?» [1, с. 71].

В этом стихотворении поэтесса искала, но не могла найти следы Сафо. Наконец, нашла в отражении ручья. «Анис», «роза» и « медуница» олицетворяют соответственно «талант», «любовь» и «тайну», которые являются важными элементами поэзии Сафо, и поэтесса ввела их в свои стихи. Можно сказать, что С.Я. Парнок в то время являлась воплощением Сафо, она тонко чувствовала гнев, нарциссизм и печаль Сафо. Особое чувство поэтессы к Сафо позволило ей создать много захватывающих произведений. Сафо, несмотря на то, что ее отделяли от С.Я. Парнок тысячелетия, все же стала музой Парнок. Они понимали друг друга через время и стали духовными друзьями, через сотни веков беседовали друг с другом о поэзии. Можно предположить, что подобные ситуации случаются в определенный момент времени в определенном состоянии, тогда между душами внезапно возникают особые вибрации, это волнующе и трогательно.

Таким образом, жизнь Софии Яковлевны Парнок можно охарактеризовать как сложную, трудную. Потеря в раннем детстве матери, неудачное супружество, слабое здоровье и ранняя смерть. После разрыва отношений с отцом и мужем, она жила одинокой, бедной жизнью. Возможность как-то сводить концы с концами давали издаваемые стихи и переводы. Ее поэзия не принималась в обществе по причине того, что в ней описывалась гомосексуальная любовь. Часто ей отказывали в публикации ее стихов. Но она никогда не изменяла своим взглядам и всегда писала в соответствии с зовом своего сердца. Можно сказать о С.Я. Парнок, что ее жизнь – это творчество, но в большей степени ее жизнь – это любовь. Отличительной чертой ее лирики является то, что поэтесса тщательным образом исследует тайные движения женских сердец, сакральные места женской души, используя при этом простые слова, чтобы выразить, что их переполняет. Поэтесса внесла большой вклад в сафический стих русской литературы и при описании природы смотрела на нее со своей уникальной женской точки зрения, изображая другую, не всегда заметную ее сторону. Творчество С.Я. Парнок замечательно, прекрасно, очень тонко и изящно, но, к сожалению, не получило того внимания, которое заслуживает. Данная работа, надеюсь, заинтересует больше людей – истинных ценителей поэзии, что будет способствовать изучению произведений С.Я. Парнок.

Библиографический список

1. Бургин Д.Л. *София Парнок. Жизнь и творчество русской Сафо*. Москва, 1999.
2. Лак Э. *Sub Rosa: Аделаида Герцык, София Парнок, Поликсена Соловьева, Черубина де Габриак*. Москва, 1999.
3. Парнок С. *Сверстники. Книга критических статей*. Москва, 1999.
4. Парнок С. *Бесчудесный подвиг мой!* Москва, 1989.
5. Парнок С. *Живая кровь*. Москва, 1995.
6. Полякова С. Вступительная статья. *Собрание стихотворений*. Москва, 1998.

References

1. Burgin D.L. *Sofiya Parnok. Zhizn' i tvorchestvo russkoj Safo*. Moskva, 1999.
2. Lak `E. *Sub Rosa: Adelaida Gercyk, Sofiya Parnok, Poliksena Solov'eva, Cherubina de Gabriak*. Moskva, 1999.
3. Parnok S. *Sverstniki. Kniga kriticheskih statej*. Moskva, 1999.
4. Parnok S. *Beschudesnyj podvig moj!* Moskva, 1989.
5. Parnok S. *Zhivaya krov'*. Moskva, 1995.
6. Polyakova S. Vstupitel'naya stat'ya. *Sobranie stihotvorenij*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 09.11.20

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-541-543

Torogeldieva Z.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Caucasian State Institute of Arts (Nalchik, Russia), E-mail: shanisat05@yandex.ru*

THE IMAGE OF A WOMAN IN LULA KUNI'S STORY "OUTLINES". The objective of the article is to study the story "Outlines" by the Chechen writer Lula Kuni, who writes her works in Russian and Chechen languages through the prism of artistic bilingualism, to determine the genre and style originality of the story, created by her in Russian. The scientific novelty of the article lies in the understanding of how the nationally colored individual style of Lula Kuni is created; in determining the role of the components of the figurative system of the Russian language in the formation of the national language in the context of "Outlines", connected with psychology, everyday life, culture, traditions of the native people. As a result of the study, the following conclusions are drawn: the identity of the Chechen writer is transcultural and artistic bilingualism contributes to the preservation of the originality of the national culture and its entry into intercultural dialogue. Lula Kuni's Russian language does not destroy the idea of her as a pronounced national writer, but only adds originality to her creative individuality.

Key word: **Russian-speaking author, national culture, identity, artistic world, dramatic collisions, moral values, inner dignity, motive, psychology, priority, heroine's monologue, righteous person.**

З.Н. Торогельдиева, *канд. филол. наук, проф., Северо-Кавказский государственный институт искусств, г. Нальчик, E-mail: shanisat05@yandex.ru*

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ПОВЕСТИ ЛУЛЫ КУНИ «АБРИСЫ»

Целью и задачей данной статьи является исследование повести «Абрисы» чеченской писательницы Лулы Куни, пишущей свои произведения на русском и чеченском языках, через призму художественного билингвизма, определение жанрово-стилевого своеобразия повести «Абрисы», созданной ею на русском языке. Научная новизна статьи заключается в исследовании того, как создается национально-окрашенный индивидуальный стиль Лулы Куни; в определении роли компонентов образной системы русского языка в формировании национального художественного мира в контексте повести «Абрисы», связанных с психологией, бытом, культурой, традициями народа. В результате исследования повести «Абрисы» писательницы Лулы Куни сделаны следующие выводы: идентичность чеченской писательницы транскультурная, художественный билингвизм способствует сохранению своеобразия национальной культуры и ее вхождения в межкультурный диалог. Русскоязычие Лулы Куни не разрушает представления о ней как о ярко выраженной национальной писательнице, а лишь придает своеобразие ее творческой индивидуальности.

Ключевые слова: **русскоязычный автор, национальная культура, идентичность, художественный мир, драматические коллизии, нравственные ценности, внутреннее достоинство, мотив, психология, приоритет, монолог героини, праведный человек.**

Мир художественных образов русскоязычных писателей Чеченской республики, мы полагаем, не исследовался глубоко для решения проблем, связанных не только с национальным своеобразием, но и с идентичностью художественного творчества писателей-билингвов с национальной культурой. Известно, что национальное начало проявляется в творчестве русскоязычных писателей, прежде всего, через мир художественных образов, посредством которых писатели исповедуют национальное и общечеловеческое начало своего творчества. Важно исследовать и понять, как раскрывается национальная картина мира в творчестве этих художников слова через русский язык.

Лула Куни (Жумалаева Лула Изнауровна, 18.02.1960 – 28.04.2019) является одной из ярких и талантливых представительниц чеченской литературы, которые пишут свои произведения на чеченском и русском языках. Ее творчество и она сама как личность вызывают большой интерес. Она была не только хорошей поэтессой и писательницей, но и хорошим журналистом. Лула Куни возглавляла много лет литературно-художественный журнал «Нана», который за время ее руководства вошел в «Золотой фонд прессы» России за свою творческую деятельность.

Творчество Лулы Куни представляет собой многообразие жанров. Это рассказы и сказки, миниатюры, пьесы и киносценарии, эссе, стихи, повесть «Абрисы», литературные переводы, многочисленные статьи и рецензии в газетах и журналах Писательница говорила, что творчество является для нее возможностью выражения ее мировосприятия в художественном тексте.

Лула Куни, как и ее народ, пережила драматические события первой Чеченской (1994 – 1996 гг.) и второй (1999 – 2009 гг.) войн. В 2009 году была опубликована повесть Лулы Куни «Абрисы. Это произведение привлекло сразу же внимание читателей своим поэтическим повествованием.

Проблема жизни и смерти, предназначение человека в этом мире всегда существовали и будут существовать. Лула Куни всегда считала, что литература является одним из способов сказать правду о своем времени и людях, живущих в это время. «Абрисы» – эта антивоенная повесть, эта повесть-плач о несостоявшейся любви женщины к мужу, по погибшим ее родным, друзьям и знакомым, по детям, оставшихся сиротами в этой гражданской войне, о том, что не смогла защитить людей от многих невзгод жизни. Писательское творчество часто связано с автобиографическими моментами жизни самого автора. Мы полагаем, что в основу повести «Абрисы» легли события из жизни самой писательницы. Лула Куни сформулировала в повести «Абрисы» тезис о единстве мироздания, разума и чувства и слиянии всей истории человечества в жизни одной конкретной личности – героини повести. Писательница сумела показать драматические коллизии жизни людей через историю молодой интеллигентной женщины, в чью жизнь ворвалась война. Эта повесть позволяет услышать и осмыслить трагические события чеченской войны через определенную историю женщины-чеченки с двумя маленькими детьми, которая попала в водоворот этих событий. Эту повесть можно назвать исповедальной, так как героиня предстает со своим внутренним монологом, целеустремленным и красноречивым: что происходит с людьми, которые еще недавно были добрыми соседями, когда в их жизнь врывается война: «Война ведь – тот же экзамен. Та пресловутая лакмусовая бумажка – индикатор истинной человеческой сути, в спокойное мирное время задрапированной в слова приличия… Здесь – все обнажено. Каждый есть то, что есть на самом деле» [1, с. 60].

Драматическая судьба интеллигентной женщины со свободной волей, которая действует в соответствии со своей природой, нравственными ценностями, предстает нам в деталях. Ее бытие в мире и различные моменты самосознания тесно переплетаются друг с другом. Эта история молодой женщины, чья жизнь наполнена смыслом, несмотря на невзгоды войны. Героиня считала, что от человека зависит, какие приоритеты жизни он выбирает. Мир героини сложен и многослоен. В нем есть все: радость, горе, скорбь, надежда, смерть. Ее судьба складывалась как и судьба многих чеченских женщин ее времени: жизнь в роди-

тельском доме, учеба в университете, знакомство с будущим мужем, замужество, война и выживание в это для всех неспокойное время.

Структурная ось повести «Абрисы» – это основные события жизни героини. Лула Куни сосредотачивает внимание на ключевые моменты каждого жизненного периода героини, которые способствуют созданию цельного образа этой женщины. Повесть разделена на части: «Абрикосовый рай», «Ты», «Короста», «Дорога», «Да», «Святится». События жизни героини становятся поводом для философского размышления прежде всего этического характера. В повести «Абрисы», построенной как внутренний монолог героини, ощущается свойственный для Лулы Куни концентрат мысли как ведущий принцип художественного высказывания о достоинстве личности: «Может, ты и не станешь победителем в этой жизни, но зато умрешь как человек» [1, с. 90]. Идеалом человека для Лулы Куни является свободная и сильная личность, познающая себя. Внутреннее достоинство человека – это стойкость в испытаниях, посланных Богом и жизнью. Лула Куни была убеждена: «Святая вера в то, что Он видит и знает ВСЕ. И справедливость необязательно должна восторжествовать уже при нашей жизни» [2, с. 90], эта вера помогала многим сохранять достоинство и присутствие духа в страшную для них минуту. Сострадание и уважение вызывает нравственный поступок старушки, которая просит всех женщин прочитать молитву за мир на всей земле для всех, несмотря на возражение героини повести, когда они сидели в подвале, застигнутые бомбежкой, хотя может через короткое время они могут все погибнуть от рук федералов или боевиков: « Старушка, обращаясь куда-то в пустоту, промолвила: «Во всей Нохчийчьо не нашлось четырех чистых сердцем людей, чтобы, отбросив мысли о собственных горестях, прочли заветное DOIA о мире на нашей земле... Забыв собственные горести…. Просить Его за весь народ… за всех…» [1, с. 90].

Главная героиня повести – это человек внутреннего достоинства. Героиня повести, мы даже не знаем ее имени, подкупает читателя откровенностью, и он погружается в ее жизнь полностью, в которой все иначе, чем в жизни женщины другой национальности или другого вероисповедания, но любопытство заставляет следить за историей жизни этой женщины. Следуя за ней, начинаешь обращать внимание на время. Оно может замедляться или ускоряться от важности событий для нее. Героиня вспоминает разные моменты своей жизни: работа в саду, цветение абрикосового дерева и сбор абрикосов, знакомство с будущим мужем и отношения с ним, поиски мужа, встреча с федеральными солдатами и женщинами в пути, возвращение мужа домой живым.

Лула Куни нашла верный тон для описания истории жизни своей героини. Нужно отметить, что именно нравственно-этические приоритеты помогали героине обрести устойчивость в трудную минуту в мире, поставленном с ног на голову. Она рассказывает о своей жизни так просто и искренно, что начинаешь вдруг понимать и чувствовать, насколько близка становится эта женщина со своей историей, и начинаешь переживать за нее и ее детей. Нехитрая ее судьба подкупает с первой же минуты начинаешь верить преподанному нравственному уроку, благородству и честности героини. Читая повесть, вдруг замечаешь, что главная героиня лишена тщеславия. Она – праведный человек, такой была и сама писательница Лула Куни. Мы слышим интонацию ее голоса, незримые переживания по поводу тех событий, которые происходили с другими людьми, их настроение, мотивы, чувствуем психологические тонкости, наблюдаем за действиями, отношениями друг с другом и вдруг понимаем, что на происходящие моменты истории смотрим ее глазами. Она мудра и искренна. Всеобъемлющее чувство доброты – основной критерий мерки человеческой личности для героини повести.

Мы видим, что ей хочется простых и искренних человеческих отношений. Героиня готова помочь людям в их трудных жизненных ситуациях, пытается понять мотивы поступков людей, их психологию и не подозревает сама, какая драматическая судьба ее ожидает. Судьбу эту, в отличие от героини, мы начинаем вдруг с грустью прозревать.

Текст повести «Абрисы» отличается отсутствием завораживающих психологических откровений женщины, в нем нет изысканных оборотов, высокопарных выражений, несмотря на то, что Лула Куни – прекрасная поэтесса, которая могла бы всему этому придать поэтическую форму. После прочтения повести обращаешь внимание на совершенное распределение действия сюжета по времени, на баланс диалогов, точное описание героев, которых видишь и чувствуешь воочию. Это связано с мастерством художественного видения писательницы. В повести «Абрисы» Лула Куни использует большое количество односложных слов и пауз. В чеченском языке, как и в других языках, существует огромная семантическая наполняемость слова. Одно слово может, как известно, передать своей многозначностью многое. Лула Куни, прекрасно знающая родной язык, сумела через односложные слова и паузы, присутствующие в монологах героини, передать глубину, тонкость и дух чеченского языка на русском. Ей удалось выразить ментальность чеченской женщины – эту сдержанность в проявлении чувств, деликатность и такт перед старшими, даже если не согласна с ними, соблюдение обычаев. В героине воплощены национальные особенности воспитания детей, нравы, обычаи и национальный этикет чеченцев, которые выражают нравственно-этические взгляды самой Лулы Куни. Нужно отметить, что все это никак не умоляет достоинство чеченской женщины, а вызывает уважение к ней в обществе. Мы полагаем, что за поведением и односложностью слов и пауз героини Лулы Куни скрывается также великая религиозная терпимость – принятие человека во всем его сложности.

Важной темой в повести «Абрисы» является природа. Какие бы проблемы не обрушивались на голову героини, именно природа оказывала на нее позитивное влияние. Проблемы бытия с лихвой уравновешивались той радостью, что дарила ей природа. Счастье – это старый разрушенный войной сад с одним абрикосовым и двумя персиковыми деревьями, бывший парк недалеко от дома, пение птиц в парке, белка, приходящая к ним в гости из парка, как считали ее дети, ее воспоминания о муже. Все это связано с ее довоенной жизнью, когда она была счастлива. Эти места и воспоминания давали ей покой, умиротворение и надежду, что гражданская война закончится, муж вернется, и все в ее жизни наладится. Вера в красоту, добро и истину может показаться в эпоху постмодернизма многим наивной, но именно эта вера во все времена дает человеку надежду, помогая выстоять в трудную минуту. Описание природы обладает в повести философским смыслом. Можно предположить, что сад – абрикосовое дерево и два старых персиковых дерева решили противостоять жестокостям войны. Насколько безжалостно война обошлась с садом и самой хозяйкой, настолько абрикосовое дерево пожелало быть верной хозяйке сада и милосердной в благодарность за уход в это трудное для нее время. Дерево дало большой урожай в это непростое для героини время, а сколько радости оно принесло ей и ее детям: «Дерево, молча, слушает. Знаю, что слушает, слышит. И знает, что я счастлива, и что оно будет жить» [1, с. 25]. Абрикосовое дерево – образ, олицетворяющий жизнь и судьбу этой женщины и ее детей, расцветает на опаленной войной земле, знаменует бессмертие жизни. Эта история женщины, у которой невероятное стремление жить и бороться со злом, сопротивляться трудностям, противостоять ужасам войны и отстаивать свое право быть счастливой матерью и женой.

Лула Куни затрагивает тему семейной жизни героини. Народным обычаям и традициям суждена, как известно, вечная жизнь. Они сильно влияют на чувства и эмоции, мысли и поступки человека. Со временем нормы поведения и традиции становятся частью жизни человека и превращаются в убеждения личности. Художественный характер, как известно, возникает на основе характера, существующего уже в жизни. Характер героини повести «Абрисы» сложился на основе национальных и нравственных приоритетов, существовавших в ее родительском доме. Странная жизнь. На протяжении своей жизни человек подвергается различным испытаниям и жизненным трудностям. Муж героини оставил ее с двумя дочерями и ушел к другой женщине. Мало кому из женщин удается сохранять в таких ситуациях свое достоинство. Это повесть-монолог о любви женщины к мужу, где нет ни одного лишнего слова, ни одной фразы, которые не нашли бы отклик в человеческом сердце. Внутренний монолог героини к мужу, теплые воспоминания о нем свидетельствуют о ее большой любви к нему и понимании того, почему у них не сложились отношения. Самая большая проблема для героини этическая и эмоциональная: «Что-то мешало. То ли глупая скрытность. То ли косноязычие – до немоты, нападавшее на меня, когда пыталась, даже с тобой, уже супругом и отцом моих детей, заговорить о том, что прятала в заветном тайнике сердца» [1, с. 83]. Она не хотела обличать в слова свои чувства и произносить вслух, так как слова имели для нее сакральный смысл.

Служение любви героиня понимала и принимала не как подчинение женщины воле мужа, а как равнозвучие душ. Их взаимоотношения были больше похожи на дружбу. Она не пытается анализировать природу физической и эмоциональной привлекательности. Лаконичность описания чувствительных переживаний связано с обращением к выражению внешних объектов: «Мы были товарищами. Вы с ней – мужчина и женщина. Я была ровней – «опора в превратной судьбе». Мы смотрели – оба – в одну сторону. Вы с ней – глаза в глаза. Словно одни в опустевшем мире. Она не станет тягловой лошадью. Рядом с ней мужчина вспомнит, что он мужчина и должен быть сильным. И ты наверняка не скажешь ей, хлопнув по плечу: «Ну, ты молоток, тетка!» И не назовешь ее книжным червяком… Я немного сухарь. Если смеюсь – так рот до ушей. Если спорю – дым коромыслом. Если впрягаюсь во что-то – то мужчины отходят – сама справлюсь. Если люблю... А вот тут – заминка…. Цепенею заморожено. А в ней – покой. Ты подошел сам. Как и всегда – честный – до саднящей боли в груди. Немного волнуясь (не за исход встречи – знал – не унижу и не унижусь), представил. Я поняла – ты нашел Ее. И ты понял, что поняла» [1, с. 48].

Героине пришлось отправиться на поиски мужа, которого забрали федералы по доносу соседки, когда он забежал домой увидеть детей и свою мать, подвергая себя огромным опасностям, оставив двух своих детей на попечение старой свекрови. Свекровь пришла сама к ней домой с просьбой найти ее сына: «– Дочка,… скажи мне,… как на духу,… ты не держишь на него зла, ведь так? – Богом клянусь! Не держу зла! Ни на кого не держу! Я буду искать. Сама…» [1, с. 53]. Она обещала матери мужа найти его: «Она верила, что найду тебя» [1, с. 53]. Здесь центробежную силу обиды на мужа, который оставил ее ради другой, побеждает пониманием героини человека и семьи: нравы, обычаи и воспитание. Обрести это равновесие ей очень трудно, его нужно все время удерживать, но за мгновения настоящего женского счастья, которые были в ее жизни, можно выдержать многое: удары судьбы, разлуку, предательство мужа. Героиня понимает, что человеческая близость – это его дом, где его всегда ждут родные, без которых человек не может жить один. Она долго искала мужа по дорогам войны, каждый раз становясь свидетельницей человеческих трагедий, пока он сам не вернулся домой, чудом избежав смерти.

Радость героини, что муж вернулся, сменяется печалью. Что так может ломать и терзать сердце героини, как ни ее любовь к мужу, когда она не сможет при

долгожданной встрече рассказать ему о своей любви, о том, как она его ждала, и понимание, что он к ней не вернется, когда увидела рядом с ним другую женщину. Нет большей трудности для женщины, чем питать любовь и предаваться смирению. Это отношения женщины и мужчины – абсолютное непонимание и в то же время идиллическое согласие. Мечта, которая может сбываться в какие-то моменты взаимной любви, но которая не может быть вечной. Они понимают друг друга с одного взгляда, с полуслова. Им не нужно слов. Они смотрят друг на друга и молчат. В молчании было больше сказано, чем они сказали друг другу вслух. В повести «Абрисы» героиня понимает, что не имеет смысла расспрашивать мужа, где был, как выжил, как вышел «оттуда», рассказывать мужу, каким она подвергалась опасностям, когда отправилась искать его, как трудно живется ей с детьми в разрушенном доме. Она понимает, как тяжело ему, так как сама все это видела во время его поисков: «Ты о том, что пережито тобой. Я – о том, что видела – пережитое такими же, там же где и ты…. Все это надолго спрячем в сердце» [1, с. 115].

Печальная судьба женщины, когда мужчина лишен рыцарства: «– Говорят, ты искала меня? – Да, по-всякому было… – Как девочки? Все хорошо. Справляюсь. – Ну, ты всегда была сильной. – Я сегодня уже очень припозднилась… мои совсем одни на пустой улице… пора собираться…да… – «Бог да возблагодарит тебя…» [1, с. 115].

Мы чувствуем, как за внешним спокойствием героини плачет ее душа, и надеемся, что он ее позовет и проводит домой, но этого не случилось: «Да это уже и не нужно тебе – ни мое ожидание, ни мои долгие поиски тебя. Если оказалась ненужной любовь, зачем все остальное – не так ли? И с этим придется смириться и в этой, и, боюсь, в той жизни. Все проходит. Пройдет ли?» [1, с. 117]. Единственный выход для героини – это осознать свою индивидуальность. Это исполненная любви душа женщины, понимающая, что любовь не всегда длится вечно, и смертельно боявшаяся одиночества. Одиночество – единственно абсолютно неоспоримый факт, который человек старается отогнать от себя любыми средствами: шутит, болтает, делать вид, что много дел: «Любовь, как выяснилось, штука не заразная, но преходящая, как детские болячки. Не жалости же хочу от тебя? А то, что помню. Пусть это моим и останется. Да, ты живешь своей жизнью. И я проживаю свою. Да, ты любишь другую. И я люблю другого – того мальчика, что стоит под вечной зеленой сенью деревьев моей памяти. Но – так же, как и вечность назад, ждущий меня. И только меня» [1, с. 76]. Героиня, как тонко чувствующий человек, не в силах удержаться от глубокой грусти от неотвратимости своей судьбы: «Люблю ли тебя? – Бесконечно. Жду ли тебя? – Жду. И вечно. Дорог. Люблю. Холодно сердце твое для меня. Пепел кострища темнеет под тихим дождем. Я отпускаю твою душу. Незнакомых птиц я в сердце не держу» [1, с. 74]. В ее монологе звучит огромная боль, но в нем нет отрешенности, а есть вера – выстоять, одолеть, быть. Здесь сказывается характер героини, по-настоящему женский, сильный и гордый: «Сильная…. Сильная. …Что же. Сильная так сильная. Больше уже и не остается ничего. Лады. Будем жить дальше.…Строить радость из малых ее осколков. Буду. Жить. И строить» [1, с. 115, 117]. Это попытка героини соткать в поэзию лоскуты своей жизни и осознать, что она остается без мужа, одна с детьми, и должна строить свою жизнь дальше. Стремление правдиво и точно отобразить внутренний мир героини, воссоздать подлинное состояние души в единстве с внешне развивающимися реалиями, мы полагаем, является психологической удачей в повести «Абрисы» чеченской писательницы Лулы Куни.

Гибель героини стала неожиданностью, в нее не верится до конца. Сюжетно чувствовалось, что может произойти что-то с ней, но не хотелось думать, что это закончится ее смертью. Героиня, которая испытала все ужасы войны в поисках мужа, осталась живой, дождалась возвращения мужа, начала было дальше жить своей жизнью, погибает от руки федерала недалеко от своего дома. Она узнала его, убившего на глазах у нее людей, чудом сама оставшись живой, когда она искала своего мужа, и он узнал ее: «– Ну, следующего раза уже не будет…»[1, с. 126].

Падают звезды. Погасла в небе звезда.
Девичьим смехом упали осколки на грудь,
В замерзшем доме тоскует в потемках беда,
Каждый себе выбирает по вере свой путь.
Окончился бег
Возле порога родного – за ним тишина [3, с. 95].

Смерть героини звенит в наших ушах, как натянутая струна скрипки, и обрывается, как струнный звук лопнувшей струны. Мы чувствуем, как сжимается наше сердце от непреодолимой боли за героиню повести, за ее детей, и понимаем, что оборвалась не только жизнь героини и не просто представителя одной семьи, а жизнь многих женщин не только ее поколения в этой войне: «Сколько из них успокоилось под открытым небом: по обочинам дорог, в лесах, около блокпостов, в заросших развалинах – замордованных, изнасилованных, принявших мученическую смерть, до последней секунды свято веривших, что Бог не допустит этого, что будет спасение… Не приходило спасение » [1, с. 90].

Трагическая смерть героини заставляет нас услышать и осмыслить, как хрупок мир, и мир людей зависит от каждого человека, чтобы каждый помнил о собственной ответственности за другого человека и никогда не смотрел на мир замутненным взором, а действовал по жизни честно и открыто.

В результате исследования повести «Абрисы» писательницы Лулы Куни пришли к выводам: знание истории и культуры своего народа, совершенное владение родным и русским языками, большой интерес к русской культуре и литературе во многом определили своеобразие ее повести «Абрисы». Нужно отметить, что идентичность чеченской писательницы транскультурная, а художественный билингвизм способствует сохранению своеобразия национальной культуры и ее вхождению в межкультурный диалог. Русскоязычие Лулы Куни не разрушает представления о ней как о ярко выраженной национальной писательнице, а лишь придает своеобразие ее творческой индивидуальности. Все в повести «Абрисы» слилось воедино: чувство национальной идентичности, национальный дух, самобытность чеченской культуры, влияние русской литературной традиции. Лула Куни обладает своеобразным стилем, открывая в русском языке новые возможности, тонкости, оттенки, а в тексте широко использует чеченские обороты, сравнения, которые органично входят в художественный текст. При этом интонация повествования писательницы сдержанна, лаконична скупа и предельно выразительна. Произведение «Абрисы» четко обозначило оттенки реалистической манеры Лулы Куни как писателя-психолога. Абрис событий вырисовывается в искренних внутренних монологах. В результате создается объемная полифоническая картина, каждая деталь которой мотивирована психологически убедительно. Лула Куни тонко и детально описывает все оттенки эмоционального состояния героини. Умение создать психологически верный сложный образ, выстроить многогранную композицию, имеющую при этом единый художественный центр (судьба главной героини), найти емкое и лаконично-выразительное словесное воплощение на русском языке задуманной идеи свидетельствует об особом мастерстве Лулы Куни. Искренность, мастерское владение техникой повествования, структурой и композицией повествовательного действия, психологически точно выверенной логикой поступков героини явились залогом успеха повести «Абрисы».

Все это свидетельствует о том, как могут взаимодействовать и быть неделимыми в литературном творчестве национальное и опыт других литератур и культур.

Библиографический список

1. Куни Л. *Абрисы*. Грозный: Грозненский рабочий, 2015.
2. Алексеев М.П. *Многоязычие и литературное творчество*. Ленинград: Наука, 1981.
3. Мокаев М. Ночь одиночества. *Литературная Кабардино-Балкария*. 2019; № 6.
4. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. Москва: Художественная литература, 1986.
5. Михайловская Н.Г. О проблемах художественного двуязычия. *Вопросы языкознания*. 1997; № 2: 63 – 65.

References

1. Kuni L. *Abrisy.* Groznyj: Groznenskij rabochij, 2015.
2. Alekseev M.P. *Mnogoyazychie i literaturnoe tvorchestvo*. Leningrad: Nauka, 1981.
3. Mokaev M. Noch' odinochestva. *Literaturnaya Kabardino-Balkariya*. 2019; № 6.
4. Bahtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.
5. Mihajlovskaya N.G. O problemah hudozhestvennogo dvuyazychiya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1997; № 2: 63 – 65.

Статья поступила в редакцию 06.11.20

УДК 811.11

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-543-546

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
Kutimskaya A.Yu., *postgraduate, Irkutsk State University; German and English teacher, Gymnasium 44 I (Russia, Irkutsk), E-mail: kalinka@inbox.ru*

SYNONYMY OF EPONYMOUS TERMS IN BANKING TERMINOLOGY. The article substantiates the need to refer to eponymous terms when describing objects, phenomena and processes that make up the content of banking. It is revealed that neither a proper name as an agent, nor the second component of a term as a factitive can, in isolation from each other, cover the objects of reality they describe, and discover their distinctive features and properties. The authors, establishing

the need for a dialogical relationship between the proper name and the second component in an eponymous term, come to the conclusion that the very nature of the semantic volume of an eponymous term is determined only on the basis of this relationship. The article substantiates the effectiveness of using the description of the semantic volume of eponymous terms through a variety of synonymic transformations that allow you to detect meaningful features hidden behind the combination of a proper name as an agent with its factitive. It is proved that in order to determine the semantic volume of eponymous terms, it is necessary to take into account the integrity of the concept of the described phenomenon, which is achieved by ordering semantic close terminological units.

Key words: **term, proper name, eponymous term, banking terminology, synonymy, meaning, sense.**

***В.М. Хантакова**, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*

***А.Ю. Кутимская,** аспирант, Иркутский государственный университет, учитель немецкого/английского языков МБОУ «Гимназия № 44» г. Иркутска, г. Иркутск, E-mail: kalinka@inbox.ru*

СИНОНОМИЯ ЭПОНИМНЫХ ТЕРМИНОВ В ТЕРМИНОЛОГИИ БАНКОВСКОГО ДЕЛА

В статье обосновывается необходимость обращения к эпонимным терминам при описании объектов, явлений и процессов, составляющих содержание понятия «банковское дело». Выявляется, что ни имя собственное как агенс, ни второй компонент термина как фактитив не могут в отрыве друг от друга охватить описываемые ими объекты реальной действительности, обнаружить их отличительные признаки и свойства. Авторы, устанавливая необходимость «диалогического» отношения имени собственного и второго компонента в эпонимном термине, приходят к выводу о том, что сама природа смыслового объема эпонимного термина определяется только исходя из этого отношения. Обосновывается эффективность применения описания смыслового объема эпонимных терминов через множество синонимических преобразований, которые позволяют обнаружить содержательные признаки, скрытые за сочетанием имени собственного как агенса с его фактитивом. Доказывается, что для определения смыслового объема эпонимных терминов необходимо учитывать целостность представления об описываемом явлении, которая достигается упорядочением близких в смысловом отношении терминологических единиц.

Ключевые слова: **термин, имя собственное, эпонимный термин, терминология банковского дела, синонимия, значение, смысл.**

Внимание исследователей к анализу эпонимных терминов, используемых для обозначения предметов, явлений, процессов, ситуаций в разных отраслях знания, обусловлено, несмотря на многочисленные работы, отсутствием на сегодняшний день исчерпывающего объяснения особенностей аккумулирования в их смысловом объеме признаков термина и имени собственного для передачи специальной информации. Пробелы в теоретическом осмыслении и выявлении структуры знания, которая стоит за эпонимными терминами, делают их неопределенными и малоинформативными, что является одной из объективных причин появления противоположных точек зрения о месте эпонимных терминов в ряду многочисленных разрядов специальной лексики и, следовательно, небезосновательных сомнений о терминологическом статусе этого разряда единиц. Именно поэтому нет основания игнорировать мнение о трудности оперировать в профессиональной сфере общения малоинформативными терминами, требующими «сложную расшифровку и исторический комментарий» [1, с. 189]. Всё это ведет к очевидному и объяснимому выводу об ограничении использования имен собственных для образования терминологических единиц (такие точки зрения имеют место в литературе).

Однако достаточно частое использование имени собственного для образования терминологических единиц в разных отраслях знания и на различных уровнях научного познания не позволяет также оставлять без внимания точку зрения о том, что имена собственные были и продолжают оставаться неисчерпаемым резервом образования терминов [2], причем в некоторых случаях даже средством конкретизации и уточнения их значений.

Научное познание и непрекращающаяся трансляция профессионально значимой информации через эпонимные термины в разных областях знания обусловливают дальнейшее изучение особенностей описываемого разряда терминов с выявлением корпуса, структуры и моделей их образования, специфики представления эпонимической и специальной информации в смысловом объеме рассматриваемых единиц, а также их отношения с другими разрядами специальной лексики. Исходная идея настоящей статьи заключается в том, что эпонимные термины как один из способов репрезентации профессиональных знаний человека об окружающем его мире наряду с другими разрядами терминологических единиц составляют терминосистему любой отрасли знания.

В связи с этим главной задачей исследования является выявление и описание смыслового объема эпонимных терминов, отличающего их от других терминов и тем самым демонстрирующего объективную необходимость их использования в научном описании исследуемой области знания.

Одним из важных источников сведений о смысловом объеме языковых единиц и, следовательно, эпонимных терминов является обращение к связям слова с чем-то вне этого слова, т.е. к другим словам в системе языка, что отражает известную точку зрения о том, что «объяснить – значит свести к элементам, уже известным, а в лингвистике объяснить слово – значит свести его к другим словам…» [3, с 224]. Исходя из этого, при определении смыслового объема эпонимного термина, во многом создаваемого его отношениями с другими терминологическими единицами, представляется необходимым обратиться к выявлению их синонимических отношений в рамках одной и той же терминосистемы. И это вполне объяснимо, поскольку, во-первых, синонимия представляет один из видов семантических отношений между единицами языка и, во-вторых, выявление синонимических отношений между языковыми единицами есть, согласно выводам авторов семантических исследований в лингвистике, логике и аналитической философии, «основное орудие описания смысла» [4; 5; 6; 7]. Именно этот способ определения смыслового объема эпонимных терминов позволяет выявить их значимость, отличающую исследуемый разряд единиц от других терминов, и, следовательно, определиться со статусом эпонимных терминов в терминосистемах различных отраслей знания.

Материалом настоящего исследования избирается немецкая терминологическая система такой отрасли экономики, как банковское дело. При этом следует отметить, что описание взаимоотношения субъектов, объектов, процессов, составляющих содержание и специфику банковского дела, связанного с аккумулированием средств, кредитованием, проведением денежных расчетов, эмиссией денежных средств и ценных бумаг, а также операций с ними, является сложным, определенным образом структурированным и недостаточно изученным в лингвистической науке, но при этом важным образованием, оказывающим влияние на все сферы финансовой деятельности общества, направленной на устойчивое развитие экономики государства.

Объектом исследования в данной статье являются синонимические отношения эпонимных терминов в предметно-специальном языке «банковское дело». Для подтверждения исходной идеи использованы методы историко-описательного анализа и сравнения, метод компонентного анализа, контекстуального анализа эпонимных терминов, их дефиниции и толкования.

Анализ специальных работ, посвященных исследованию эпонимных терминов, позволяет констатировать, что при обращении к структуре эпонимного термина основное внимание уделяется не столько отношениям между компонентами термина, сколько его составляющим. Прежде всего, в эпонимном термине бросается в глаза имя собственное, обусловливающее в его смысловом объеме актуализацию содержательных признаков, связанных с историко-персонологической информацией носителя имени собственного. Так, например, за именами собственными *Modigliani* и *Müller* в эпонимном термине *Modigliani-Müller-Theorem*, используемым современным мышлением для обозначения структуры капитала, базовую основу которого составляет финансирование деятельности предприятия за счёт заёмного капитала (а не за счёт собственных источников средств), стоит информация об исследователях, получивших Нобелевскую премию (Ф. Модильяни был удостоен Нобелевской премии по экономике в 1985 году; М. Миллеру присуждена эта премия в 1990 году). При этом историко-персонологическая информация составляет лишь часть смыслового объема эпонимного термина, которая в большей степени соотносима лишь с тем содержанием, которое обнаруживается при рассмотрении имени собственного в собственно языковом и чисто референтном аспекте. Смысловой объем эпонимных терминов заполняется информацией об ученом или местности, где было выявлено и описано научное явление, однако это не устраняет информационную неопределенность, что свидетельствует о необходимости обращения к сочетанию имени собственного и второго компонента эпонимного термина, чтобы определить ценность сделанного открытия.

Вне связи имени собственного со второй частью эпонимного термина не учитываются содержательные признаки, которые обнаруживаются при употреблении имени собственного. А оно в этом случае приобретает способность наполняться разнородным и разнообразным содержанием, за счет которого значительно расширяется информационный объем эпонимного термина. Именно обращение к сочетанию имени собственного со вторым компонентом эпонимного термина позволяет констатировать, что имя собственное начинает выполнять функцию агенса, «источника энергии». За вторым же компонентом эпонимного термина закрепляется роль фактитива, т.е. участника ситуации, который не су-

ществовал до описываемого термином события [8, с. 72]. В эпонимном термине агенс и фактитив неотделимы друг от друга, так как ни имя собственное как агенс, ни фактитив не могут в своей изолированности охватить описываемые ими объекты реальной действительности, обнаружить их признаки и свойства. Для этого требуется их «диалогическое» отношение, вне этого отношения обозначаемый термином объект не воспринимается, поскольку сама природа смыслового объема термина определяется только исходя из этого отношения.

Другими словами, необходимо обращение к более широкому контексту (в данном случае к фактитиву), находящемуся вне имени собственного и наполняющему его новыми содержательными признаками. Так, в роли агенса имена собственные *Modigliani* и *Müller* становятся мощным средством отсылки к признакам именуемого объекта и накапливают неизмеримо больше информации, чем сообщение о человеке или местности. Имя собственное как агенс в сочетании с фактитивом (в данном случае с термином *Theorem*) предстает уже в ином свете, высвечивая те содержательные особенности, которые проявляются при его употреблении с фактитивом в составе эпонимного термина. Имя собственное, как бы «выбрасывая» в смысловой объем эпонимного термина, в состав которого оно входит, историко-персонологическую информацию, начинает в сочетании с фактитивом актуализировать другие содержательные признаки, позволяющие понять факторы, от которых зависит оптимальная структура капитала. Речь идет о таких содержательных признаках как «предпочтительность для предприятия наличия определённой доли заёмного капитала», «нежелательность для предприятия чрезмерного использования заёмного капитала», «своя оптимальная структура капитала для предприятия» [9]. Так, в смысловом объеме эпонимного термина происходит стабилизация содержательных признаков, ассоциируемых с именем собственным, составляя то, что Н.Д. Арутюнова, называет «скрытой дескрипцией» [10, с. 330].

Установлено, что наиболее активным периодом для развития эпонимов считается период становления той или иной области научной деятельности [11]. И это неслучайно, поскольку на начальном этапе становления научной отрасли, несмотря на опыт в других отраслях знания, еще не усовершенствована технология создания терминологических единиц для раскрытия и фиксации передаваемых смыслов. К тому же, чаще всего открытие, как бы долго к нему не шли и как бы продолжительно не велись изыскания и расчеты, напоминает момент взрыва, перехода из одного состояния в другое. В таких случаях для передачи глубинных и профессиональных смыслов обращаются, как правило, к уже существующей смысловой организации в виде словарей и каталогов. В случае если таковых еще нет, что является обычным явлением на начальном этапе становления отрасли знания, в процессе номинации нового используется нередко имя исследователя. Здесь начинают актуализироваться также прямое авторство и признание личных заслуг личности, внесшей вклад в установление или открытие новых закономерностей изучаемых объектов и явлений подобно выбрасыванию на поверхность «великих людей» во времена исторически взрывных эпох. Так, содержание имени собственного меняется, проходя изменения от конкретного и индивидуального (наименования лица) к абстрактному и общему (обозначение объекта или процесса в экономической теории), в результате которых оно наполняется в составе эпонимного термина новым содержанием, приобретая новые функции. В смысловом объеме эпонимного термина происходит соединение историко-персонологической информации и терминологической информации, превращающее эпонимный термин в необходимый элемент терминологии изучаемой отрасли знания. Следует отметить, что в эпонимных терминах, относящихся к терминосистеме «банковское дело», используются не только антропонимы, но и топонимы, в основном названия городов, например, *Tokio-Runde, Genfer-Schema, Berlin-Darlehein.*

Для выявления смысла эпонимных терминов представляется целесообразным использовать практику толкования слов в толковых словарях, в которых, несмотря на ограничение объема, называются синонимичные варианты толкований, поскольку «то, что обычно называется толкованием значения высказывания, есть просто произнесение синонима, формулируемого более ясным языком, чем оригинал» [12, с. 199]. Следовательно, чем больше синонимов, тем четче и полнее объясним смысл термина. Получается, что как бы подробно не был описан эпонимный термин изолированно, вне связи со своими синонимами, его смысловой объем останется не полностью выявленным. Неслучайно поэтому для обозначения модели ценообразования опционов, предусматривающей возможность досрочного исполнения, при котором цена базового контракта может изменяться только в двух направлениях за время жизни опциона – вверх или вниз на определенные величины, используются наряду с эпонимным термином Cox-Ross-Rubinstein-Modell его синонимы CRR-Modell, Optionspreismodell и Binomialmodell. Более того, определение термина в словарных статьях часто происходит посредством отсылки к его синонимам, которая чаще всего осуществляется использованием другого термина в скобках, ср.:

«Binomialmodell ein von Cox, Ross und Rubinstein 1979 entwickeltes Modell (Optionspreismodell) zur Bewertung von Optionen. Dieses Modell unterstellt im Gegensatz zum Black-Scholes-Modell eine diskrete Zufallsgröße und diskrete Zeitfolge» [13].

Вербализация содержания терминов с привлечением других синонимичных терминологических единиц имеет место в научных и профессиональных текстах. Так, в статье на английском языке для описания алгоритма установления цен на опционы избирается термин binomial model, который здесь же уточняется отсылкой к его эпонимному синониму Cox-Ross-Rubinstein option model, который вводится в текст словосочетанием «known as»: «In this example, we derived call and put option price using the binomial model, also known as the Cox-Ross-Rubinstein option model» [14].

Аналогичной является ситуация использования термина das Cox-Ross-Rubinstein-Modell в другом немецкоязычном тексте, в котором толкование эпонимного термина также дополняется отсылкой к его синонимам CRR-Modell и Binomialmodell: «Das Cox-Ross-Rubinstein-Modell (kurz CRR-Modell, oft auch: Binomialmodell) ist ein diskretes Modell für die Modellierung von Wertpapier- und Aktienkursentwicklungen [13].

Для создания эпонимного термина Cox-Ross-Rubinstein-Modell использованы имена ученых Дж. Кокса, Шт. Росса и М. Рубинштейна, рассчитавших и описавших в 1979 году способ моделирования и прогнозирования будущих цен. Имена собственные *Cox, Ross, Rubinstein* в функции агенса, сочетаясь с фактитивом Modell, образуют смысловой объем эпонимного термина. Историко-персонологическая информация, находящаяся в фокусе внимания при обращении к эпонимному термину, получает «переосмысление», дополняя (расширяя или уточняя) его смысловой объем такими содержательными признаками, как «Bewertung von Optionen», «Modellierung von Wertpapier- und Aktienkursentwicklungen», «diskret», которые тем не менее могут оставаться скрытыми для реципиентов, которые незнакомы с экономической теорией и моделями ценообразования опционов. Сочетание историко-персонологической информации, связанной с именами ученых Дж. Кокса, Шт. Росса и М. Рубинштейна, с фактитивом Modell отражает экспертные знания, которыми обладают все члены научного и профессионального сообщества, что позволяет только отчасти согласиться с точкой зрения о недостаточной мотивированности эпонимных терминов и связанных с этим фактом сложностей их исследования [15].

Обращение к синонимам эпонимного термина Cox-Ross-Rubinstein-Modell позволяет не только определить место термина в терминосистеме «банковское дело». Исследование синонимических отношений позволяет расширить и конкретизировать смысловое наполнение эпонимного термина Cox-Ross-Rubinstein-Modell, поскольку значения синонимов в той или иной степени соответствуют его содержательным признакам. Так, отношением с Binomialmodell смысловой объем эпонимного термина Cox-Ross-Rubinstein-Modell уточняется значением «двунаправленность опциона: вверх или вниз на определенные величины». Это актуализируется словом binomial, образованным от латинского «binominis», который в сочетании со словом Modell обозначает «стоимость опционов, включая опционы на фондовые индексы, валютные опционы, опционы на фьючерсы», которая может варьироваться в двух направлениях. Семантическим отношением эпонимного термина Cox-Ross-Rubinstein-Modell с другим синонимичным термином Optionspreismodell обнаруживается семантический признак «стоимость опционов (например, опционов на фондовые индексы, валютных опционов, опционов на фьючерсы).

Обратимся к следующему синониму эпонимного термина Cox-Ross-Rubinstein-Modell. Это аббревиатура CRR-Modell, образованная сокращением имен собственных *Cox, Ross, Rubinstein* и читаемая по алфавитному названию начальных букв слов, входящих в эпонимный термин. Аргументом в пользу признания эпонимного термина и его аббревиатуры как синонимичных терминов является, прежде всего, отсылка в дефинициях терминов к аббревиатуре, например, «*Das Binomialmodell ist auch unter dem Namen Cox-Ross-Rubinstein-Modell oder CRR-Modell bekannt*» [13]. Другим аргументом является существование в языковой системе аббревиатур как отдельного класса слов, имеющего подклассы и свои морфологические особенности. Назначением таких сокращений были и остаются экономия места на носителе текстовой информации и быстрота написания. Следующим аргументом в пользу рассмотрения Cox-Ross-Rubinstein-Modell и CRR-Modell в качестве синонимов является отношение формы и содержания языкового знака. Форма и содержание находятся в диалектически противоречивом взаимодействии, которое заключается в том, что изменение формы следует за изменением содержания, что позволяет квалифицировать Cox-Ross-Rubinstein-Modell и CRR-Modell как синонимы. Их отношения основываются на различиях полной и краткой форм, обусловливающих сферу применения. Так, аббревиатура CRR-Modell может быть предпочтительным термином в математических описаниях и формулах с характерными для них краткостью и точностью изложения содержания. То обстоятельство, что наряду с эпонимным термином Cox-Ross-Rubinstein-Modell существует востребованная аббревиатура CRR-Modell (о чем свидетельствуют дефиниции терминов, тексты с математическими подсчетами и формулами) еще раз доказывает её необходимость в терминологии «банковское дело», в частности и терминологический статус эпонимных терминов вообще.

В заключение отметим, что выявление и объяснение термина, в том числе и эпонимного, есть по сути «вставление» этого термина в ряд с другими в рамках одной и той же терминологии, т.е. смысловой объем термина создается его семантическими отношениями с другими терминами, причем не только синонимическими, как было показано в настоящей статье. Это могут быть и другие типы семантических отношений, например, антонимические, ср.: *Dieses Modell unterstellt im Gegensatz zum Black-Scholes-Modell eine diskrete Zufallsgröße und*

diskrete Zeitfolge [13], что требует дальнейших исследований, которые могут составить предмет рассуждений в других работах. Таким образом, проанализированный нами материал показывает, что описание объектов, явлений и процессов, составляющих содержание банковского дела, не является полным без учета эпонимных терминов, что свидетельствует не об избыточности, а, напротив, о необходимости эпонимных терминов в терминологии банковского дела (несмотря на их небольшое количество), усвоение которых необходимо для всех, кто занимается научной деятельностью в сфере экономики и банковскими операциями на профессиональном уровне.

Результатом исследования эпонимных терминов является вывод об их терминологическом статусе. При описании эпонимных терминов не представляется целесообразным рассматривать историко-персонологическую информацию в отрыве от второго компонента эпонимного термина, его фактитива. Только в единстве они создают сумму знаний, заложенных в эпонимном термине. Одним из способов выявления смыслового объема эпонимных терминов (в принципе, как и других терминов) является описание множества их синонимических преобразований, которые дают возможность обнаружить содержательные признаки, скрытые за сочетанием имени собственного как агенса с его фактитивом. Итак, вследствие указанного особо важными при выявлении смыслового объема эпонимных терминов являются следующие факторы: внимание к сочетанию имени собственного со вторым компонентом эпонимного термина, смысловая аттракция, являющаяся результатом отсылки к его синонимам, целостность представления об описываемом явлении, достигаемая упорядочением синонимичных терминологических единиц.

Библиографический список

1. Реформатский А.А. Мысли о терминологии. *Современные проблемы русской терминологии*. Москва: Наука, 1986: 163 – 198.
2. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология. Терминологическая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. *Труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1977: 31 – 274.
4. Мельчук И.А. *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> Текст»*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999.
5. Падучева Е.В. Некоторые проблемы моделирования соответствия между текстом и смыслом в языке. *Известия АН СССР*. Серия: литература и язык. 1975; Т. 34, № 6: 548 – 559.
6. Вейнрейх У. Опыт семантической теории. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1981; Выпуск X: Лингвистическая семантика: 50 – 176.
7. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34 – 52.
8. Васильева Н.В., Виноградов В.А. Заметки об эпонимах. *Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP*: сборник научных трудов. Посвящается 80-летию Владимира Моисеевича Лейчика. Москва: Издательство МГОУ, 2009: 72 –74.
9. Miller-theorem. Available at: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Modigliani-Miller-Theorem
10. Арутюнова Н.Д. Семантическая структура и функции субъекта. *Известия АН СССР*. Серия: литература и язык. 1979; Т. 38, № 4: 323 – 334.
11. Новинская Н.В. К вопросу об особенностях эпонимической лексики. *Синергетика в общественных и естественных науках:* материалы Международной междисциплинарной научной конференции с элементами научной школы для молодежи. Тверь: Тверской государственный университет, 2015: 165 – 167.
12. Quine W. On what there. *Semantics and the philosophy of language*. Urbana, 1952: 189 – 206.
13. *Cox-Ross-Rubinstein-Modell*. Available at: https://de.wikipedia.org/wiki/Cox-Ross-Rubinstein-Modell
14. *Электронный ежедневник в Excel*. Available at: http://www.excel-enjxyztnczmodeling.com/examples/example_007.htm
15. Кербер Е.В., Шуйцева И.А. Особенности эпонимов в немецкой экономической терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2 ч. 2017; Выпуск 9 (75), Ч. 2: 123 – 125.

References

1. Reformatskij A.A. Mysli o terminologii. *Sovremennye problemy russkoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1986: 163 – 198.
2. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya. Terminologicheskaya deyatel'nost'*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
3. Sossyur F. de. Kurs obschej lingvistiki. *Trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1977: 31 – 274.
4. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskih modelej «Smysl <=> Tekst»*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
5. Paducheva E.V. Nekotorye problemy modelirovaniya sootvetstviya mezhdu tekstom i smyslom v yazyke. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya: literatura i yazyk. 1975; T. 34, № 6: 548 – 559.
6. Vejnrejh U. Opyt semanticheskoj teorii. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1981; Vypusk H: Lingvisticheskaya semantika: 50 – 176.
7. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34 – 52.
8. Vasil'eva N.V., Vinogradov V.A. Zametki ob `eponimah. *Sovremennye tendencii v leksikologii, terminovedenii i teorii LSP*: sbornik nauchnyh trudov. Posvyaschaetsya 80-letiyu Vladimira Moiseevicha Lejchika. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2009: 72 -74.
9. Miller-theorem. Available at: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Modigliani-Miller-Theorem
10. Arutyunova N.D. Semanticheskaya struktura i funkcii sub`ekta. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya: literatura i yazyk. 1979; T. 38, № 4: 323 – 334.
11. Novinskaya N.V. K voprosu ob osobennostyah `eponimicheskoj leksiki. *Sinergetika v obschestvennyh i estestvennyh naukah:* materialy Mezhdunarodnoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii s `elementami nauchnoj shkoly dlya molodezhi. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2015: 165 – 167.
12. Quine W. On what there. *Semantics and the philosophy of language*. Urbana, 1952: 189 – 206.
13. *Cox-Ross-Rubinstein-Modell*. Available at: https://de.wikipedia.org/wiki/Cox-Ross-Rubinstein-Modell
14. *`Elektronnyj ezhednevnik v Excel*. Available at: http://www.excel-enjxyztnczmodeling.com/examples/example_007.htm
15. Kerber E.V., Shujceva I.A. Osobennosti `eponimov v nemeckoj `ekonomicheskoj terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2 ch. 2017; Vypusk 9 (75), Ch. 2: 123 – 125.

Статья поступила в редакцию 11.11.20

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-546-549

Chernykh O.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru.*

MAIN TENDENCIES OF GENDER CONSTRUCTION IN MODERN SOCIETY. The article is dedicated to the question of gender construction in the 21 century. The author analyzes the current development of scientific knowledge about gender. Four components and sources of gender construction are identified. The main means of gender construction are rituals и institutional reflexivity. There are examples of blurring ritualized gender boundaries with the help of mass media in the article. The article analyzes the ritualization and institutionalization of gender in the modern world. Methods of deconstructing the traditional binary male-female opposition using various institutions are described. Methods of creating a pluralistic gender model using language tools are highlighted and analyzed. The conclusion is made about the discursive movement of individual sexual behavior features from the category of deviation to the category of norm.

Key words: **gender, social constructivism, gender construction, rituals, institutional reflexivity, socialization.**

О.Ю. Черных, *канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЕНДЕРА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В данной статье дается анализ современного развития научного знания о гендере. Обосновывается идея о том, что гендер является социальным конструктом. Отмечаются четыре составляющих и источника гендерного конструирования. Анализируется ритуализация и институционализация пола в современном мире. Приводятся примеры размывания ритуализированных гендерных границ за счет средств медиадискурса. Описываются способы деконструкции традиционной бинарной оппозиции мужское – женское при помощи различных институтов. Выделяются и описываются способы создания плюралистической генедерной модели при помощи языковых средств. Делается вывод о дискурсивном перемещении особенностей сексуального поведения индивидов из категории девиации в категорию нормы.

Ключевые слова: **гендер, социоконструктивизм, конструирование гендера, институционализация пола, ритуализация пола, социализация.**

В последние десятилетия в связи с возникновением новой антропоцентрической парадигмы в центре внимания многих научных отраслей оказывается человек и его место в мире. Лингвистика – не исключение. Интенсивно развиваются новые направления исследований, где человеческая личность выходит на передний план. Гендерный аспект является неотъемлемой частью такого подхода, позволяя детальнее исследовать человеческий фактор в развитии и изменении языка, взаимосвязь языка и общества. Несмотря на большое количество исследований по данной теме, нет единого понимания природы гендера. Одни ученые представляют его как когнитивную модель, которая была предложена для более четкого научного обоснования проблем пола и выделения его биологических, а также и социокультурных функций. Другие понимают гендер как модель исключительно биологически детерминированную. В рамках новой постнеклассической эпистемы гендер рассматривается как социальный феномен, который формируется обществом и самим человеком в соответствии с нормами определенной культуры на данном историческом этапе [1]. В статье проводится анализ конструирования гендерной идентичности в современном мире при помощи медиадискурса, так как именно СМИ и, в частности, социальные сети играют важную роль в формировании картины мира современного человека и его понимании различных социальных конструктов, в том числе и гендера.

Актуальность данного исследования определяется постоянной пополняемостью корпуса текстов медиадискурса, недостаточной исследованностью семиотических способов выражения гендерных отношений на данном этапе исторического развития общества.

Научная новизна работы состоит в обращении к медиадискурсу для выявления, анализа и систематизации семиотических средств конструирования плюрализма гендера.

Цель исследования: выявление и анализ способов конструирования плюрализма гендера в современном англоязычном медиадискурсе на материале социальных сетей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать текущее состояние проблемы гендера.
2. Изучить различные способы формирования плюрализма гендера.
3. Проанализировать и систематизировать семиотические способы репрезентации плюрализма гендера и их функционирование в медиадискурсе.

Теоретическая ценность исследования заключается в том, что полученные данные вносят вклад в развитие идей лингвистической гендерологии. Практическая ценность работы заключается в возможности использования результата анализа данных для дальнейших гендерных исследований. В исследовании применены как общелингвистические методы описания – сравнение, сопоставительный анализ, так и методы исследования дискурса – анализ поликодовых (состоящих из вербальной и невербальной части) текстов, анализ способа создания гендерной идентичности за счет инференции, вызванной средствами языка. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предпринимается попытка системного анализа конструирования гендера в медиадискурсе, выявляются, инвентаризируются и систематизируются средства создания гендерной идентичности в социальных сетях.

Основой для изучения гендера является теория социального конструктивизма. Суть её состоит в том, что существует только та реальность, которую создал (сконструировал) для себя каждый отдельный индивид и общество в целом. По мнению В. Лекторского, «никаких «данных» вообще нет и быть не может, и все когнитивные образования могут быть представлены как конструкты» [2, с. 5]. Таким образом, гендер также является конструктом, который создается социумом в процессе социализации в школе, в семье, в институте, в школе при помощи разделения труда, при содействии массмедиа. Кроме того, гендер конструируется и самим индивидом – он принимает общественные нормы и стремится им соответствовать. Отсюда следует, что «гендер является и конструкцией, и деятельностью (практикой), институциональным и индивидуальным феноменом...» [3, с. 27].

Ученые выделяют четыре основных составляющих и источника конструирования гендера:

1. Набор культурных символов, которые аассоциируются у представителей одной культуры с фемининностью и маскулинностью.
2. Нормативные утверждения, что значит быть мужчиной или женщиной в данной стране на данном историческом этапе.
3. Социальные институты, при помощи которых конструируется гендер.
4. Гендерная идентичность самого индивида [4, с. 15 – 16].

В социальном конструировании гендера основным методологическим принципом является признание процессов ритуализации (rituals) и институционализации пола (institutional reflexivity) [5, с. 325].

В процессе коммуникации индивиды совершают определенные ритуалы. Глубоко укоренившиеся институциональные практики влияют на то, что в каждой ситуации общения коммуниканты обоих полов ведут себя в соответствии с нормами, установленными для мужчин и женщин. Это поведение становится ритуализированным и закрепляет установленные нормы. Так, ритуализированным является набор лексики, манера говорить, речь представителей обоих полов; стиль одежды (мужской или женский), прически, жесты и так далее. Ритуальные действия имеют сигнальную функцию, предписываются и нормируются социумом. Эти нормы известны всем участникам коммуникации. Они формируют круг экспектаций индивидов и их готовность вести себя в соответствии с этими ожиданиями. Сами же ожидания символизируют и реконструируют социальный порядок [6].

Таким образом, теория Гоффмана позволяет сделать вывод о том, что процессы институционализации и ритуализации являются основой для конструирования гендера.

Однако, проанализировав посты в социальных сетях Facebook и Instagram как наиболее популярных среди англоговорящего населения (количество активных пользователей Instagram превышает 1 млрд, Facebook – 2,5млрд!). мы пришли к выводу, что в современном мире модель человека меняется. И гендерный параметр наиболее ярко показывает эти изменения. Фундаментальные нормы и правила подвергаются сомнению. Меняется ***ритуализация*** пола.

1. Стиль одежды

Традиционно полагалось, что мужчины и женщины носят разную одежду, которая сигнализирует об их половой принадлежности. Однако тот факт, что в начале 20 в. женщины стали носить брюки, стал отправной точкой начала размывания ритуализированных стилей в одежде.

Размывание границ между женским и мужским стилем в одежде продолжилось на западе в 1960-е годы с возникновением стиля унисекс. Отличительная черта указанного стиля (рис. 1.) – отсутствие каких-либо элементов, сигнализирующих о половой принадлежности индивида. Это относится к одежде, обуви, причёске, парфюму и т.д.



Рис. 1. И вот в настоящее время мы наблюдаем новую тенденцию:



Рис. 2.

На церемонии вручения Оскара в 2018 году актер Билли Портер появился в ансамбле, который включал в себя пиджак смокинга с острым вырезом, белую рубашку с рюшами, галстук-бабочку и пышное бархатное платье без бретелек. Для актера и певца такой выбор был не случайным, а глубоко личным. Портер поделился мыслями о том, как его выход стал мощным инструментом самовыражения. Сочетание смокинга и платья – это еще и дань уважения группе House of Xtravaganza, ставшей известной в 80-х и поддерживающей ЛГБТ-сообщество, и ее основателю Гектору Валле (рис. 3).



Рис. 3.

Таким образом, унисекс, актуальный несколько лет назад, развился в новый тренд – размытие гендерных границ моды.

Стоит отметить, что поступок Билли Портера не является единичным. Например, американский fashion-деятель Александр Дженкинс, известный как мисс Джей, наставник и судья реалити-шоу «Топ-модель по-американски», одевается подобным образом не только в рамках шоу, но и в повседневной жизни (рис. 4):

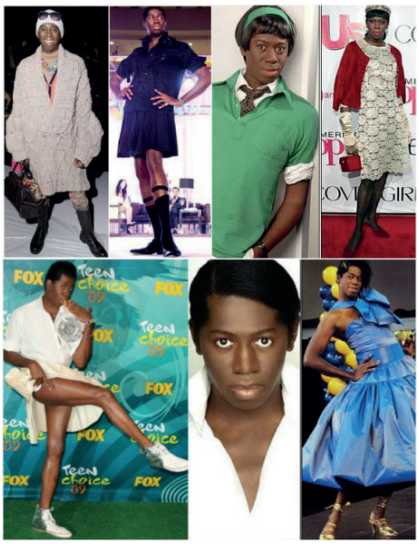


Рис. 4.

Число его подписчиков в такой социальной сети, как Instagram составляет 500 000 человек. Таким образом, у него есть возможность выражать свою гендерную самоидентификацию огромной аудитории.

Границы ритуализованных мужских и женских стилей становятся размытыми благодаря социальным сетям. Например, в интернет-пространстве существуют специальные магазины для мужчин, которые любят носить женскую одежду. Обратим внимание на тот факт, что это *специализированные* магазины для таких мужчин.

Кроме того, интернет-сайты, которые изначально были гендерно окрашенными (например, © 2019 Wonderzine. Интернет-сайт для девушек о стиле, красоте и развлечениях), все чаще публикуют материалы, которые разрушают ритуализацию пола и размывают гендерные границы выражения самоидентичности через одежду.



Рис. 5.

2. Прическа

Что касается ритуализации гендера через прическу, то здесь границы также активно размываются. Этому способствуют представители не только шоу-бизнеса, но и звезды спорта (рис. 6).



Рис. 6.

Институционализация заключается во вписывании гендера в функционирование социальных институтов, где в процессе общения у индивида возникают представления о нормативном поведении для представителей различных полов.

Одним из процессов институционализации человека является его социализация, которая происходит в семье и других общественных институтах. «Социализация – вхождение личности в общество, ее адаптация в нем – происходит через институты семьи, школы, религии, политики, средств массовой информации и рынка труда. Именно в них закрепляются и воспроизводятся гендерные стереотипы» [6, с. 23]. И. Гоффман отмечал, что сразу же после рождения начинается гендерная социализация индивида. В зависимости от пола новорожденного его причисляют либо к классу мужчин, либо женщин, относятся к нему соответственно и предъявляют определенные требования. В процессе взросления человек усваивает тот тип поведения, который предписан социумом для представителей данного пола. Впоследствии разделение на классы по анатомическому признаку становится основой для социального разделения людей: мужчины и женщины получают различный жизненный опыт, испытывают различное отношение к себе, строят различные жизненные планы [4, с. 302 – 303]. Основными институтами, способствующими закреплению гендерных ролей, выступают семья, образовательные учреждения, средства массовой информации, церковь и т. д.

Огромную роль в институционализации гендерного параметра индивида играет государство. Именно оно формирует социальный заказ на то, какая модель человека будет доминировать на данном историческом этапе. На сегодняшний момент ученые отмечают две тенденции: большинство европейских стран, США и Канада признают гендерную мультиполярность или гендерный плюрализм. Иными словами, дихотомия маскулинность и феминность признается устаревшей моделью человека. Официально заявляется о множественности гендерной репрезентации индивида.

Свидетельствами официального признания плюрализма гендера на государственном уровне является:

1. Легализация однополых браков.
2. Возможность усыновления детей нетрадиционными семейными парами.
3. Предоставление возможности выбора гендера при заполнении официальных документов.
4. Предоставление возможности лицам с альтернативным гендером представлять страну на международных конкурсах, например. Евровидение.



Кончита Вурст – победитель от Австрии на Евровидении в 2014 г.

В 2019 году Францию представлял Билал Ассани, который позиционирует свою гендерную идентичность как андрогин, иными словами, певец не относит себя ни к мужчинам, ни женщинам.



Важнейшим средством институционализации гендерных репрезентаций является *кинематографический дискурс*. Здесь можно отметить следующие особенности:

1. Фильмы, которые имеют целевую аудиторию 16+, отражают плюралистическую модель гендера и представлены довольно широко.

Например, оскароносный фильм Энга Ли «Горбатая гора», который был удостоен множества наград. Однополая страсть вспыхивает между двумя молодыми ковбоями. Герои, вынужденные подавлять свои чувства, пытаются жить «нормальной» жизнью: заводят девушек, женятся, обзаводятся детьми, тщетно имитируя классическую семью. Но их непреодолимо тянет друг к другу.

2. Американские сериалы для подростков также отражают многообразие гендерных представлений. Так, например, в сериале Legends of Tomorrow главная героиня – бисексуалка. Или сериал Supergirl, в котором показан путь осознания и принятия своей нетрадиционной гендерной идентичности главной героиней. В сериале Scam главные герои – школьники, которые являются гомосексуалистами.

3. Что касается фильмов и мультфильмов для дошкольников и младших школьников, то единственный пример, который мы обнаружили, – это фильм «Путь домой». В нем в одном из эпизодов появляется гомосексуальная пара, которая берет к себе бездомную собаку. Стоит отметить, что нетрадиционная семья представлена здесь имплицитно. Ребенок не сможет идентифицировать семейный статус двух взрослых мужчин. Однако для остальной аудитории это становится очевидным из-за наличия определенных семиотических знаков.

В настоящее время важнейшим средством социализации индивида являются социальные сети. Востребованность форумов и блогов позволяет индивидам обмениваться мнениями по любым вопросам, в том числе – гендерной репрезентации. Являясь мощнейшим инструментом коммуникации, социальные сети способны донести информацию до огромной аудитории. Наиболее популярными международными социальными сетями, как уже отмечалось выше, являются Facebook, Twitter, Instagram. Среди подростков наибольшее количество зарегистрировано в Instagram. Данная социальная сеть является серьезным орудием формирования гендерной идентичности человека, особенно подростка. Известные личности с нетрадиционным гендерным самовыражением имеют огромное количество подписчиков. Так, например, Майли Сайрус, американская певица и актриса, которая открыто признается в своей пансексуальности, имеет 90 миллионов (!) подписчиков. Кара Делевинь – британская модель и актриса, которая, по оценке Evening Standard, является одной из 1000 самых влиятельных персон, заявляет, что она – гендерфлюид. Актриса имеет более 41 миллиона подписчиков в Instagram. Несложно предположить, что ее пример может повлиять на формирование гендерной идентичности тех подростков, которые еще не определились с гендерной самоидентификацией.

В ходе анализа социальных сетей было установлено, что в языке признание перформативности гендера и множественности проявления мужественности и женственности проявляется следующим образом:

1. Создание новых слов (non-binary people, misgendering, pinkwashing, etc.).
2. Появление новых аффиксов (wom**x**n, Latin**x,** cisman).
3. Изменение референции и аксиологической специфики лексических единиц, составляющих ядро гендерного концепта (same0sex parenting, toxic masculinity, a family of choice).
4. Появление новых коммуникативных норм (sharing gender pronouns at work).
5. Дегендеризация (например, гендерно нейтральное обращение ко всем пассажирам Everyone).
6. Возможность отказа от выбора пола в свидетельстве о рождении (undesignated/non-binary) [7, с. 23].
7. Изменение специфики использования личного местоимения they (в настоящий момент его можно использовать вместо he/she для обозначения тех людей, которые не относят себя к традиционной бинарной оппозиции).

Таким образом, можно сделать следующий вывод: конструирование гендера в медиапространстве имеет свои специфические особенности. Гендер не просто конструируется, а воссоздается и изменяется. Появляется понятие плюрализма гендера, мультигендерной личности. Это происходит за счет изменения ритуализации и институционализации пола. Выявляется постепенный отказ от дихотомии *мужской – женский*. Контент в социальных сетях формирует сознание людей, создавая и закрепляя гендерные стереотипы в культуре. Происходит постепенное дискурсивное перемещение особенностей сексуального поведения индивидов из категории девиации в категорию нормы.

Библиографический список

1. Черных О.Ю. *Семиотические средства конструирования гендера в педагогическом дискурсе.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2012
2. Лекторский В.А. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии.* 2008; № 3: 3 – 38.
3. McElhinny B. Gender in Sociolinguistics and Anthropology. *Handbook of Language and Gender.* Blackwell Publishing Ltd, 2003; 21 – 42.
4. Репина Л.П. *Женщины и мужчины в истории: новая картина европейского прошлого. Очерки*. Хрестоматия. Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002.
5. Goffman E. The Arrangement between sexes. *Theory and society*. 1977; № 4: 301 – 331.
6. Кирилина А.В. *Гендер: лингвистические аспекты.* Москва: Издательство Института социологии РАН, 1999.
7. Гриценко Е.С. О современных тенденциях в лингвистическом конструировании гендера, его концептуализации и репрезентации (на материале английского языка). *Гендер: язык, культура, коммуникация:* тезисы четвертой международной конференции. Москва: Московская международная академия, 2019.

References

1. Chernyh O.Yu. *Semioticheskie sredstva konstruirovaniya gendera v pedagogicheskom diskurse*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012
2. Lektorskij V.A. Konstruktivizm v `epistemologii i naukah o cheloveke (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii.* 2008; № 3: 3 – 38.
3. McElhinny B. Gender in Sociolinguistics and Anthropology. *Handbook of Language and Gender.* Blackwell Publishing Ltd, 2003; 21 – 42.
4. Repina L.P. *Zhenschiny i muzhchiny v istorii: novaya kartina evropejskogo proshlogo. Ocherki*. Hrestomatiya. Moskva: «Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya» (ROSSP`EN), 2002.
5. Goffman E. The Arrangement between sexes. *Theory and society*. 1977; № 4: 301 – 331.
6. Kirilina A.V. *Gender: lingvisticheskie aspekty*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta sociologii RAN, 1999.
7. Gricenko E.S. O sovremennyh tendenciyah v lingvisticheskom konstruirovanii gendera, ego konceptualizacii i reprezentacii (na materiale anglijskogo yazyka). *Gender: yazyk, kul'tura, kommunikaciya:* tezisy chetvertoj mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Moskovskaya mezhdunarodnaya akademiya, 2019.

Статья поступила в редакцию 09.11.20

УДК 881 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-549-553

***Cheraghi B.**, Cand. of Sciences (Philology), Iran, E-mail: Bahareh.cheraghi@yahoo.com*

THE STUDY OF RUSSIAN INDEFINITE PRONOUNS AND THE METHODS USED FOR TRANSLATING THEM INTO PERSIAN. The article studies the entire topic of indefinite pronouns used in Russian language and techniques used for translating them into Persian. The task of the research is to study Russian indefinite pronouns according to their Persian equivalents and the differences between these two. The importance of this subject and the existing incompatibility of the concept of indefinite pronouns in Persian and Russian language, causes difficulties in the process of translation for language learners. Thereby, more study is required on this subject. Novelty of this subject is due to lack of professional researches about conceptual, structural and practical differences of these pronouns. The article is practical and useful for students facing difficulties in this subject. The method used in this article is a comparative study of indefinite pronouns of Russian and Persian languages. The references authorized by the Russian and Persian linguists and grammar scientists are used in the theoretical part of the article. There are numerous indefinite pronouns in Russian causing difficulties for translators while translating into Persian. The work helps to conclude that Persian indefinite pronouns unlike Russian indefinite pronouns do not have ambiguity gradation. This result is used for familiarizing students with different meanings of these pronouns, helping them through translation process and finally presenting them a correct understanding of the gist of Russian texts with indefinite pronoun used in them.

Key words: **pronoun, indefinite pronoun, Russian language, Persian language, translation.**

***Б. Чераги**, канд. филол. наук, Иран, г. Тегеран, E-mail: Bahareh.cheraghi@yahoo.com*

РАССМОТРЕНИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА ПЕРСИДСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена комплексному исследованию неопределенных местоимений в русском языке и способы их перевода на персидский язык. Цель статьи – рассмотрение русских неопределенных местоимений в русском языке на фоне их персидских соответствий, а также их различий. Важность этой темы и несовпадение понятия неопределенных местоимений в русском и персидском языках приводят к возникновению проблемы, как для студентов, так и для персидско-русского переводоведения, нуждаясь в более тщательном изучении. Научная новизна исследования заключается во всестороннем рассмотрении неопределенных местоимений из-за отсутствия специальных исследований по выявлению различий в семантике, словообразовании и функционировании этих местоимений. Актуальность исследования обусловлена тем обстоятельством, что у многих студентов возникают проблемы употребления неопределенных местоимений вследствие имеющихся различий данной категории в двух контактирующих языках – русском и персидском. Методом нашего исследования является сопоставление неопределенных местоимений в русском и персидском языках. Теоретической базой исследования послужили труды русских и персидских грамматистов и лингвистов. Практическая значимость исследования заключается в том, что русский язык богат на местоимения данного типа, в связи с чем у переводчиков возникает ряд трудностей при передаче их значения с русского языка на персидский. В результате доказано, что персидские неопределенные местоимения, в отличие от русских, не имеют различную степень неопределенности. Выводы статьи могут быть использованы в целях ознакомления учащихся с разными их значениями, устранения проблем и ошибок при переводе текстов и правильного понимания содержания высказываний между коммуникантами.

Ключевые слова: **местоимение, неопределенное местоимение, персидский язык, русский язык, перевод.**

Понятие неопределенности очень обще и «неопределенно», и его уточнение идет в разных направлениях. В современном русском языке неопределенные местоимения многочисленны в общем классе местоимений, их состав постоянно пополняется. Некоторые лингвисты считают местоимения одной из наиболее абстрактных и в то же время древних грамматических категорий. Местоимение отличается от других частей речи по семантике: оно не называет ни предмет, ни качество, ни количество, а только указывают на них. По мнению В.В. Виноградова, лексическое значение местоимения «условное, общее». По основному значению, по типам связи с другими словами местоимения делятся на 9 разрядов. Девятый разряд – неопределенные [1, с. 294 – 295].

Т.Э. Бондарева считает, что неопределенные местоимения содержат неточное указание на предмет или его признак, обозначают их неопределенность, неизвестность. В современном русском языке состав этой подгруппы местоимений и наречий очень разнообразен [2, с. 139]. В русском языке нет артикля, при помощи которого обычно подчеркивается неопределенность лица или предмета, и категория неопределенности выражается с помощью языковых средств разных уровней [3, с. 242].

Шелякин М.А. объясняет, что неопределенные местоимения состоят из вопросительно-относительных местоимений *кто, что, какой, чей, сколько*. К ним присоединяются постфиксы *-то, -либо, -нибудь* и префиксы *кое-, не-*. Он добавляет, что они склоняются так же, как и вопросительно-относительные местоимения. Постфиксы и префиксы пишутся всегда через дефис [4, с. 118 – 119].

Пулькина И.М. и Захава-Некрасова Е. подчеркивают, что местоимения с частицей ***-либо*** и местоимения с частицей ***-нибудь*** одинаковы по значению, но местоимения с частицей ***-либо*** употребляются обычно в книжной речи, а местоимения с частицей ***-нибудь*** и в разговорной, и в книжной речи [5, с. 202].

Нател-Ханлари о неопределенных местоимениях в персидском языке отмечает, что иногда мы не называем лицо или предмет, а вместо них употребляем другое слово, которое называется местоимением [6, с. 59] Он добавляет, что неопределенные местоимения – это слова, заменяющие имя существительное и указывающие на неопределенных лиц или неопределенные предметы. Такие неопределенные местоимения употребляются больше других: یکی، هر، هرکس، کس، چیز، جا، وقت، قدر [gädr, vägt, джа, чиз, käc]. Эти существительные сочетаются с буквой -ی [йэ] и числительным один. کسی، یک کسی، یکی، شخصی، یک شخصی، چیزی، یک چیزی، جایی، یک جایی، وقتی، یک وقتی، قدری، یک قدری [джаи, йэк чизи, чизи, йэк шäхси, шäхси, йэки, йэк käси, gädri]; 2) прилагательным هر کس، هر کسی، هرچیز، هرچیزی، هرکدام، هر یک، هر یکی، هر جا، هر جایی، هر وقت [хäр кодам, хäр чизи, хäр käси, хäр вагт, хäр джа, хäр йэки]; 3) прилагательным همه همه کس، همه چیز، همه جا [хämэ: хämэ käc, хämэ чиз, хämэ джа]; 4) местоимением فلان: فلان کس، فلان چیز، فلان جا[фэлан: фэлан käc, фэлан чиз, фэлан джа] [7, с. 152].

По мнению Ю.А. Рубинчика, артикль имеет много функций в предложении, но его общая важная функция проявляется тогда, когда он употребляется после имен существительных, поясняемых придаточными определительными предложениями. На основании этой главной функции, которую он выполняет, Ю.А. Рубинчик называет артикль выделительным. Он определяет выделительный артикль как служебную морфему, которая в грамматиках и учебниках по персидскому языку обычно именуется – йэ-неопределенности, неопределенный артикль یای نکره [йайэ нäкäрэ] [8, с. 119].

После рассмотрения взглядов русских и персидских лингвистов на понятие неопределенных местоимений далее укажем на русские неопределенные местоимения и представим их эквиваленты в персидском языке.

Русские неопределенные местоимения с приставкой *НЕ*

Русские неопределенные местоимения с приставкой *не* такие: *некто, нечто, некоторый, несколько, некий*. Здесь рассмотрим каждое из них отдельно с примерами.

Неопределенные местоимения ***некто/нечто*** употребляются только в именительном и винительном падежах. *Случилось нечто удивительное.* یک چیز عجیبی رخ داد. *[Йэк чизэ äджиби рох дад]. Я увидел нечто интересное.* من یک چیز یکی (یک کسی) به *[Мän йэк чизэ джалэби ра дидäм]. Пришел некто Иванов* جالبی را دیدم. نام ایوانف آمد. [Йэки бэ намэ иванов амäд] [4, с. 119]. ***Некто/нечто*** указывают на лицо или предмет без конкретизации (близко по значению к *кто-то, что-то*), например:

Некто в сером костюме подошел ко мне. شخصی با لباس خاکستری به من نزدیک شد./ [*Шäхси ба лэбасэ хакэстäри бэ мän нäздик шод*].

В нашем городе случилось нечто удивительное. چیزی عجیب در شهر ما رخ داد. [Чизи äджиб дäр шäхрэ ма рох дад].

Как видим, неопределенное местоимение ***нечто*** передается в персидском языке числительным [*йэк*], который добавляется к слову [*чиз*] или словом *чиз* с *йэ неопределённости* (ی) [чизи, йэк чиз, йэк чизи] – یک چیز، ی چیزی، چیزی. Неопределенное местоимение ***некто*** – числительным *йэк*, который добавляется к слову *кас* и с *йэ неопределённости* (ی) в конце. کسی، یک کسی ، یک کس [*käси, йэк käси, йэк кас*]:

Сказала княжна с тем выражением, с которым говорят женщины, полагающие, что они сказали нечто остроумное и оскорбительное [9, с. 51]. این حرف ا با لحن زنانی گفت که گمان می کنند **لطیفه ای** بسیار ظریف و زیرکانه و رنجاننده گفته اند. [10, с. 111] [Ин хäрф ра ба лäхнэ зänани гофт кэ гоман миконänд лäтифэи бэсйар зäриф вä зиräканэ вä рänджанändэ гофтэänd]. В этом предложении переводчик передал неопределенное местоимение ***нечто*** как существительное لطیفه [лäтифэ] с целью более выразительности перевода.

Некоторый и ***несколько*** указывают на неопределенное и небольшое количество.

Только некоторые ученики отсутствовали на занятиях. تنها یک سری از دانش آموزان در کلاس غایب بودند [Тänха йэк сэри äз данэш амузан дäр кэлас газб будänd]. *Я купил несколько книг.* – من یک تعداد کتاب خریدم [Мän йэк тэдад кэтаб хäридам] [4, с. 119 – 120].

Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. считают, что неопределенное местоимение ***некоторый*** указывает, что берется часть из целого, а неопределенное местоимение ***несколько*** указывает на неопределенное количество [11, с. 149].

Перевод неопределенного местоимения ***некоторый*** в персидском языке имеет следующую форму: پاره ای، برخی، بعضی، یک سری [йэк сэри, бäзи, бäрхи, парэи]. Эквивалент неопределенного местоимения ***несколько*** в персидском языке звучит как چند، چندین، چند تا، یک تعداد[йэк тэдад, чänд та, чänдин, чänд].

Наташа взяла, округлив руки, свою юбку, как танцуют, отбежала несколько шагов [9, с. 9] ناتاشا چون رقاصان با نوک انگشتها جامه اش را بالا گرفت، چند قدم به عقب دوید .[10, с. 10] [Наташа чон рäгасан ба нокэ änгоштха джамэäш ра бала гэрэфт, чänд гädäм бэ äгäб дäвид].

Перевод слова *несколько* в этом предложении (чänд [چند]), и совпадает с тем, на что мы указывали выше.

Неопределенное местоимение ***некий*** переводится на персидский язык следующим образом: یکی، یک نفر، یک، کسی، یک کسی، ی[йэ, йэк käси, käси, йэк, йэк нäфäр, йэки].

Приехал некий художник. یک نقاش آمد. (نقاشی آمد)[Йэк нäггаш амäд/нäггаши амäд].

Выступала некая Иванова. یک کسی به نام ایوانوا سخنرانی کرد [Йэк käси бэ намэ Ивановна сохänрäни кärд] [5, с. 149].

Корчевский начальник, некий Хандриков, не постигну, что делает: до сих пор не доставлены добавочные люди и провиант [9, с. 72]. نمیفهم که خاندریکف، فرمانده ی کارچوا، چه می کند، تاکنون هنوز سربازان و آذوقه را نفرستاده است. [10, с. 101] [Нэмифäхмäм кэ Хандэриков, фäрмандэйэ Карчова чэ миконäд, хänуз сäрбазан вä азугэ ра нäфэрэстадэ äст]. В этом примере слово некий не переведено.

Русские неопределенные местоимения с частицей -ТО

Неопределенное местоимение с частицей ***-то*** употребляется тогда, когда речь идёт: 1. Об определённом и действительном лице или предмете, которое является неизвестным говорящему: *Кто-то стучит* (стучит человек, но я не знаю, кто).(شخصی در می زند، اما من نمی دانم او کیست کسی در می زند. [Käси дäр мизänäд, äмма мän нэмиданäм у кис].

Он что-то купил. او یک چیزی خرید[У йэ чизи хӑрид) (я не знаю, что).

В этих случаях обычно речь идет о действии, которое происходит в настоящем времени или произошло в прошлом.

Кто-то должен работать на этом месте. یک کسی باید در این مکان کار کند [Кэк кӑси байӑд дӑр ин мӑкан кар конӑд].

Я узнал какие-то новости. من خبرهایی شنیده ام [Мӑн хӑбӑрхаи шэнидэӑм].

2. О реально существующем, определенном, известном говорящему раньше, но забытом к моменту речи лице, предмете или признаке: *Кто-то мне об этом говорил* (я не помню, кто) [11, с. 146].

В этих примерах очередной раз неопределенное местоимение ***что-то*** передается на персидском языке числительным *йэк*, который добавляется к слову *чиз* или словом *чиз* с *йэ неопределённости* چیزی، یک چیزی، یک چیز (ی). Неопределенное местоимение ***кто-то –*** числительным *йэк*, который добавляется к слову *каси* с *йэ неопределённости* (ی) в конце.یک کس ، یک کسی، کسی [кӑси, йэк кӑси, йэк кӑс].

Неопределенное местоимение ***какой-то*** переводится یی... (...и). Неопределенное местоимение ***чей-то*** переводится کسی ... (*чей-то зонт*)چتر کسی [чӑтрэ кӑси]. Надо указать на то, что слова شخصی، یک کسی، کسی (кӑси, йэк кӑси, шӑхси), а также слова چیزی، یک چیزی [чизи, йэк чизи] в персидском языке являются синонимами.

С вами хочет поговорить какой-то/некто Иванов [11, с. 168]. یک ایوانف نامی / [Йэк Иванов нами-кӑси бэ намэ Иванов михахӑд ба шома сохбӑт конӑд] (*перевод автора*).

Муж посмотрел на нее с таким видом, как будто он был удивлен, заметив, что кто-то еще, кроме его и Пьера, находился в комнате [9, с. 18]. شوهرش طوری به او نگاه کرد که گفتی از حضور او در اتاق خبر نداشته و چون دریافته است که علاوه بر خودش و پیر **شخص دیگری** نیز حضور داشته است تعجب کرده است.[10, с. 53] [Шохӑрӑш тори бэ у нэгах кӑрд кэ гофти ӓз хозурэ у дӑр отаг хӑбӑр нӑдаштэ вӑ чон дӑрйафтэ аст кэ ӓлавэ бӑр ходӑш вӑ Пьер шӑхсэ дигӑри низ хозур даштэ аст, тӑӑджоб кӑрдэ ӓст].

Как видно, в этом предложении эквивалентами неопределенного местоимения ***кто-то*** *является* شخص دیگری [шӑхсэ дигӑри], т.е. то, на что мы указали ранее, а также добавочно слово دیگری [дигӑри].

Вдруг какой-то голос, чей-то знакомый голос, слышится и говорит ему что-то другой раз [9, с. 145]. ناگهان **صدایی**، صدای **آشنایی** را به تکرار از او می **چیزی** را می شنید که Нагӑхан сэдаи, сэдайэ ашнаи ра шэнид кэ чизи ра бэ тэкрар ӓз у мипорсид] پرسید [10, с. 70]. В этом предложении три неопределенных местоимений были переведены с добавлением *йэ* неопределённости.

Русские неопределенные местоимения с частицей -НИБУДЬ

К.И. Пехливанова и М.Н. Лебедева указывают на то что, неопределенные местоимения с частицей ***-нибудь*** употребляются тогда, когда речь идёт о: а) совершенно неопределённом или не выбранном говорящим лице, предмете или признаке, например:

Купи мне что-нибудь на обед (всё равно, что) . یک چیزی برای ناهار من بخر[Йэк чизи бӑрӑйэ нахарэ мӑн бэхӑр].

Можно мне взять чей-нибудь зонт? (всё равно, чей) آیا می توانم چتر یک نفر را برداریم؟(т.е. зонт любого человека) [Айа митӑванӑм чӑтрэ йэк нӑфӑр ра бӑрдарӑм?].

В этих случаях часто речь идет о действии, которое произойдет или может произойти в будущем.

3. О предмете, лице, факте неопределенном, но предположительном, например:

Вероятно, что-нибудь случилось. گویا یک چیزی اتفاق افتاده است(Гуйа йэк чизи эттэфаг офтадэ ӓст).

Следует добавить, что местоимение с частицей ***-то*** в подобных случаях показывает большую степень уверенности: *Наверное, там что-то случилось*".یی گمان چیزی در آنجا روی داده است.[Бигоман чизи дӑр анджа руй дадэ ӓст] [11, с. 146].

Дай мне что-нибудь поесть. [4, с. 119] / یک چیزی برای خوردن به من بده. (*перевод автора*) [Йэк чизи бӑрӑйэ хордӑн бэ мӑн бэдэ].

Нужно посоветоваться с кем-нибудь [4, с. 119]. باید با یک کسی مشورت شود. (*перевод автора*) [Байӑд ба йэк кӑси мӑшвэрӑт шӑвӑд].

Во всех этих примерах, неопределенное местоимение ***что-нибудь*** в персидском языке имеет эквивалент: چیزی، یک چیز، یک چیزی [чизи, йэк чиз, йэк чизи]. Неопределенное местоимение ***кто-нибудь –*** کسی، یک کسی، یک کس، شخصی [кӑси, йэк кӑси, йэк кӑс, шӑхси].

В некоторых случаях при переводе неопределенных местоимений с частицей ***-нибудь*** слово هر[хар] добавляется к словам چیز نکس [кӑс и чиз], т.е. значит любой, всё равно кто или что.

Пьеру так естественно казалось, что все его любят, так казалось бы неестественно, ежели бы кто-нибудь не полюбил его, что он не мог не верить в искренность людей, окружавших его [9, с. 138] / محبت همه به او در نظرش کاملا طبیعی می نمود، و اگر **کسی** هم پیدا می شد که گرامیش ندارد، گرچه در چشمش عجیب می امد، ولی باز نمی توانست در اخلاص اطرافیان خود تردید کند.[10, с. 265] [Мохӑббӑтэ хӑмэ бэ у дӑр нӑзӑрӑш камэлӑн тӑбии минэмуд вӑ ӑгӑр кӑси хӑм пэйда мишод кэ гэрамиӑш нӑдарӑд, гӑрчэ дар чэшмӑш ӑджиб миамӑд, вӑли баз нэмитӑванэст дӑр эхласэ ӑтрафийанэ ход тӑрдид конӑд].

В этом примере переводчик даёт эквивалент местоимения *кто-нибудь*, как کسی (кӑси), т.е. *йэ неопределённости* добавляется к слову *кас*.

Русские неопределенные местоимения с частицей КОЕ-

Неопределенные местоимения с частицей ***кое-*** употребляются, когда речь идет о предмете известном говорящему, но не известном слушающему.

К тебе кое-кто уже пришел. یک کسی برای دیدن تو آمده است.[Йэк кӑси бӑрайэ дидӑнэ то амӑдэ ӓст]. *Я тебе кое-что купила.* من یک چیزی برایت خریده ام.[Мӑн йэк чизи бӑрайӑт хӑридэхӑм].

Частица ***кое-***, которая стоит перед местоимением, пишется через дефис и не изменяется, например: *Я хочу купить кое-что.*

Если местоимение с частицей ***кое-*** употребляется с предлогами, то предлоги ставятся после частицы, например: *Я хочу тебя спросить кое о чем.* من می خواهم درباره ی یک چیزی از تو بپرسم.[Мӑн михахӑм дӑрбарэйэ йэк чизи ӓз то бэпорсӑм] [11, с. 148].

Я кое-что знаю о тебе [4, с. 120]. من یک چیزی در مورد تو می دانم (*перевод автора*) [Мӑн йэк чизи дӑр морэдэ то миданӑм].

Я хочу рассказать тебе кое о чём [4, с. 120]. من می خواهم در مورد یک چیزی برای تو تعریف کنم (*перевод автора*) [Мӑн михахӑм дӑр морэдэ йэк чизи бӑрайэ то тӑриф конӑм].

Таким образом, эквиваленты, которые употребляются для неопределенных местоимений с частицами ***-то, -либо, -нибудь***, используются и для неопределенных местоимений с частице ***кое-***.

Пулькина И.М. и Захава-Некрасова Е. указывает на то, что русское неопределенное местоимение с частице ***кое-*** также имеет значение «*некоторый*».

Он встретил кое-кого из своих товарищей (т.е. некоторых товарищей) [5, с. 205] او برخی از دوستانش را ملاقات کرد. (*перевод автора*) [У бӑрхи ӓз дустанӑш ра молагат кӑрд].

При переводе этих предложений на персидский язык добавляются слова برخی، بعضی[бӑрхи, бӑзи].

Кое-кто из ближайших родных еще оставались. Они сидели в большой гостиной [9, с. 145] از خویشاوندان نزدیک هنوز نرفته و در تالار بزرگ نشسته بودند. **چند نفری** [10, с. 277] [Чӑнд нӑфӑри ӓз хишавӑнданэ нӑздик хӑнуз нӑрӑфтэ вӑ дӑр таларэ бозорг нэшӑстэ будӑнд].

В данном предложении перевод местоимения ***кое-кто*** является синонимом неопределенного местоимения ***несколько***.

Впереди была пустыня, по которой ***кое-где*** *шевелились кучки наших разъездных казаков* [9, с. 98]. در مقابل فضایی بود بی درخت که دورادور قزاقهای پاسدار دسته دسته در آن در گشت بودند.[10, с. 191] [Дӑр могабэл фӑзаи буд би дэрӑхт кэ дорадор гӑззагхайэ пасдар дӑстэ дӑстэ дӑр ан дӑр гӑшт будӑнд]. В предложении выше переводчик не указал на местоимение *кое-где*, но значение целого предложения от этого абсолютно не изменилось.

Надо указать на то, что в роли неопределенных местоименных слов употребляются также (в разговорной речи) и сами вопросительные местоименные слова, например:

Боюсь, как бы ***кто*** *об этом не узнал;می ترسم، نکند که کسی در این باره فهمیده باشد [Митӑрсӑм, нӑконӑд кэ кӑси дӑр ин барэ фӑхмидэ башӑд). Хоть бы помог кто*! [Каш кӑси комӑк микӑрд!]. *کاش کسی کمک می کرد!*

Если что случится, сообщи;اگر یک چیزی رخ دهد، خبر بده. [Ӓгӑр йэк чизи рох дӑхӑд, хӑбӑр бдэ].

Как бы чего не вышло!/ نکند که چیزی رخ داده باشد! [Нӑконӑд кэ чизи рох дадэ башӑд].

Не поедешь ли куда? یک جایی نمی روی؟[Йӑйэк джаи нэмирӑви?].

В таких употреблениях они синонимичны словам с постфиксом ***-нибудь*** [12, с. 202]. Перевод данных вопросительных местоимений в роли неопределенных местоименных слов бывает как предыдущие наши предлагаемые варианты.

Т.Э. Бондарева также указывает на эту особенность: «Кроме этих неопределенных местоимений, в этой же функции иногда употребляются местоимения, совпадающие по форме с вопросительными: *Если бы мне* ***кто*** *помог с этой работой, я бы закончил ее уже к вечеру.* اگر کسی(یک کسی) در این کار به من کمک می کرد، من تا عصر آن را تمام می کردم. [ӓгӑр кӑси дӑр ин кар бэ мӑн гомӑк микӑрд, мӑн та ӓср ан ра тӑмам микӑрдӑм]; *Не хочешь ли ты мне чего сказать?* آیا نمی خواهی یک چیزی را به من بگویی؟ [айа нэмихахи йэк чизи ра бэ мӑн бэгуи?]. Следует отметить, что такое употребление традиционно рассматривается как принадлежность разговорной речи» [2, с. 139].

Здесь можно сказать, что иногда употребление неопределенного местоимения вызвано тем, что автор не имеет полной информации о том, о чем он сообщает, в других случаях автор необходимой информацией располагает, но использует неопределенные местоимения так, как либо, по мнению пишущего, эта информация несущественна для читателя, либо после приблизительного указания, в дальнейшем эта информация передается полностью.

Здесь надо добавить, что неопределённые местоимения русского языка могут выражать не только семантические значения, которые связаны с неопределённостью в персидском языке, но и такие семантические оттенки, как низкая оценка качества, выражение недоумения, сомнения, досады, удивления, проявление положительных/отрицательных свойств [13, с. 189].

Далее рассмотрим примеры, в которых неопределённые местоимения передают иные, помимо неопределённости, значения.

- Неопределённое местоимение «***какой-нибудь***» имеет значение низкой оценки качества о предмете, явлении и лице, ничтожном, незначительном и недостойном внимания [13, с. 190].

Или князь так, какой-нибудь потаскун и непременно пришел на бедность просить, или князь просто дурачок и амбиции не имеет [9]. یا پرنس **ولگردی** است و به گدایی آمده، یا ابلهی است و بویی از غرور نبرده است.[10] [Йа пэрӑнс вэлгӑрди ӓст вӑ бэ гэдаи амӑдэ, йа ӓблӑхи ӓст вӑ буи ӓз горур нӑбордэ ӓст].

В этом примере с помощью контекста и суффикса ***-ок*** можно понять, что говорящий с презрением выражается о князе. Неопределённое местоимение ***какой-нибудь*** усиливает значение низкой оценки качества о лице. Это значение передаётся на персидский язык суффиксом йэ (ولگردی) [вэлгӑрди], а также при помощи целого контекста.

Следует добавить, что в персидском языке, как и в русском, существует

неопределённое местоимение یارو [йэру], которое выражает низкую оценку качества и характера.

● Местоимение ***какой-то***, которое не только выражает неопределенность, но и может приобретать добавочный семантико-экспрессивный оттенок пренебрежения, презрения:

Ее муж – какой-то инженер [2, с. 141]. همسرش مهندس تازه کاری است] [Хӓмсӓрӓш мохӓндэсэ тазэкари ӓст] (*перевод автора*). В этом примере значение пренебрежения передаётся прилагательным تازه کار [тазэкар].

Да это старье какое-то, кажется, совсем не интересен «Мой вечер» [14, с. 4]. این خرت و پرتی بیش نیست، اصلا جالب نیست (*перевод автора*) [Ин хэрто перти биш нист, ӓслӓн джалэб нист].

Здесь писатель подчеркивает незначительность предмета сочетанием неопределенного местоимения ***какой-то*** с существительным с отрицательной оценкой *старье*. Значение пренебрежительности переводится йэ, (خرت و پرتی) [хэрто пэрти], а также понимается из контекста.

Компания Рогожина была почти в том же самом составе, как и давеча утром; прибавился только ***какой-то*** *беспутный* ***старичишка****, в свое время бывший редактором какой-то газеты* [9]. همراهان راگوژین تقریبا همان ها بودند که صبح به [10]خانه گانیا رفته بودند، فقط پیرمرد هرزه ی مفلوکی به آنها اضافه شده بود ، که زمانی سردبیر روزنامه ای بوده. [Хӓмраханэ Рогожин тӓгрибӓн хӓманха будӓнд кэ собх бэ ханэйэ Ганя рӓфтэ будӓнд, фӓгӓт пирэмӓрдэ хӓрзэйэ мӓфлуки бэ анха ээафэ шодэх буд кэ зӓмани сӓрдӓбирэ рузнамэи будэ].

В данном примере значение пренебрежения передаётся суффиксом ***-ишк*** в слове *старичишка*, а также из контекста. Неопределённое местоимение ***какой-то*** усиливает это значение. Переводчик не переводил местоимение *какой-то* на персидский язык.

Выражать безразличие к упоминаемому предмету: *Я и Мазай, мокрые, скрылись в какой-то сарай* [2, с. 141]. من و مازای، در حالی که خیس شده بودیم، در داخل انباری پنهان شدیم.[*перевод автора*] [Мӓн вӓ Мазай, дӓр хали кэ хис шодэ будим, дӓр дахэлэ ӓнбари пэнхан шодим]. В этом примере значение безразличия передаётся суффиксом йэ (*ی*).

-***Какой-то*** употребляется в значении ‘небольшой, незначительный’.

Это значение реализуется в разговорной речи, в языке художественного повествования, в неинформационных жанрах публицистики и реже – в научной речи, преимущественно устной. ***Какой-то*** в этом значении сочетается с именами, обладающими степенями, градациями и передает значение «уменьшительности».

Рядом конура для собак, жиденький сарайчик, ***какой-то шалаш*** *и небольшой огород* «Студент Бенедиктов» [14, с. 3]. یک آغل سگ، یک انبار خرابه ی نمور، و باغچه ای نه چندان بزرگ در آن کناره قرار داشت.[*перевод автора*] [Йэк аголэ сӓг, йэк ӓнбар хӓрабэйэ нӓмур, кумэи кучӓк вӓ багчэи нӓ чӓндан бозорг дӓр ан кэнарэ гӓрар дашт]. Неопределённое местоимение *какой-то* переводится как прилагательное کوچک. Значение уменьшительности и уничижительности понимается из контекста.

Живет она где-то в какой-то Матросской улице, в небольшом, неуклюжем домике, у Дарьи Алексеевны. در خانه ی داریا الکسیونا، **کوچه ی ماتروسکایا** به سر می برد که خانه ی کوچکی است و ظاهر زمخت و نازیبایی دارد.

В этом примере слово какой-то переводчиком не переводилось, но значение уменьшительности понимается из контекста.

- **Какой-то** употребляется в значении ‘похожий на…’, ‘вроде’.

Это значение употребляется в художественной речи, но наиболее благоприятными для его реализации оказываются условия разговорной речи: ее неподготовленность, отсутствие времени на обдумывание точного определения:

Да / нет, у нее, по-моему, не голубые / у нее ***какие-то*** *серые, наверное (о цвете глаз)* [14, с. 4 – 5]. بله، به نظر من چشمان او آبی نیست، احتمالا چشمان او به خاکستری می زند. (چشمان تقریبا خاکستری ای دارد.) (*перевод автора*) [Бӓлэ, бэ нӓзӓрэ мӓн чэшманэ у аби нист, эхтэмалӓн чэшманэ у бэ хакэстӓри мизӓнӓд].

Местоимение *какие-то* переводится неречием تقریبا [тӓгрибӓн] или глагол به .... می زند [бэ ... мизӓнӓд] добавляется.

● Частица **кое-** также имеет способность выражать низкую оценку качества о каком-либо плохом, небрежном действии, раз присоединяется к лексеме «**как**».

С.И. Ожегов даёт такое значение неопределённому местоимении *кое-как*: плохо, небрежно, как-нибудь. *Уроки приготовлены кое-как* [15] دروس با بی دقتی اماده شدند.(*перевод автора*) [Дорус ба бидэгӓти амадэ шодӓнд].

Таким образом, на основании изложенного можно сделать вывод о многообразии средств выражения категории неопределенности в русском языке и их различий с персидским языком.

Термин «местоимение» традиционно употребляется к широкому кругу слов, объединенных общей указательной функцией или ее разновидностью – функцией заместительной. В отличие от слов-названий местоименные слова не называют лиц, предметов, признаков, а только указывают на них или в контексте выступают как заместители слов, их называющих. Класс неопределенных местоимений очень обширен и разнообразен, но, несмотря на это, недостаточно изучен в современной лингвистике. На основании приведенных примеров мы пришли к выводу, что в русском языке из-за отсутствия артикля, неопределенное местоимение выражается лексически и синтаксически, в то время как в персидском языке данная категория передается неопределенным артиклем *-йэ* неопределенности, числительным йек (один), числительным йек (один в сочетании) с артиклем *-йэ* неопределенности. Необходимо добавить, что неопределенные местоимения и в персидском, и в русском языках указывают на неопределенные лица, неопределенные предметы и их признаки. Однако персидские неопределенные местоимения, в отличие от русских, не имеют различную степень неопределенности. При переводе неопределенных местоимений на персидский язык иногда новое слово добавляется, в некоторых случаях неопределенное русское местоимение не переводится для большей выразительности текста переводчиками, в других случаях представлены те же предлагаемые варианты.

Кроме того, в некоторых случаях реализация определенного или неопределенного значения конкретной лексической единицей предопределяется коммуникативной целью высказывания. Именно в тексте за счет речевой ситуации контекста номинативная единица приобретает способность обозначать определенный, известный или неопределенный, новый предмет или явление. Следует отметить, что в роли неопределенных местоименных слов в разговорной речи употребляются также вопросительные местоименные слова. Помимо значения неопределенности неопределенные местоимения могут передавать такие различные семантические оттенки, как низкую оценку качества, выражение недоумения и др. Из всего сказанного следует, что у персоязычных студентов при употреблении неопределенных местоимений возникают некоторые трудности и ошибки. Поэтому необходимо уделять особое внимание способам передачи русских неопределенных местоимений на персидский язык.

Библиографический список

1. Тихонов А.Н. *Современный русский язык*. Москва: Цитадельтрейд, 2003.
2. Бондарева Т.Э. Неопределенные местоимения как средство выражения категории неопределенности в русском языке. *Научная мысль Кавказа*. 2009; № 4: 138 – 141.
3. Готт В.С., Урсул А.Д. *Определенность-неопределенность как категории научного познания*. Москва, 1971.
4. Шелякин М.А. *Справочник по русской грамматике*. Москва: Русский язык, 2000.
5. Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е. *Учебник русского языка*. Москва, Русский язык, 1975.
6. 1377 .خانلری،پرویز، دستور زبان فارسی، تهران، توس، Ханлари П. *Грамматика персидского языка*. Тегеран, 1998.
7. 1384 لازار، ژیلبر، دستور زبان فارسی معاصر، ترجمه ی مهستی بحرینی، تهران، هرمس، Жилбер Л. *Современная грамматика персидского языка*. Переводчик М. Бахрэйни Тегеран: Хэрмэс, 2005.
8. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского литературного языка*. Москва: Восточная литература, 2001.
9. Толстой Л.Н. *Война и мир*: в 4-х т. Москва: Правда, 1986; Т. 1.
10. 1377، جنگ و صلح، ترجمه ی سروش حبیبی، جلد اول و دوم، تهران، انتشارات نیلوفر، چاپ اول، 376 ص تالستوی Толстой Л. *Война и мир*: в 4-х т. Перевод С. Хабиби. Тегеран: Издательство Нилуфар, 1998; Т. 1 – 2.
11. Пехливанова К.И., Лебедова М.Н. *Грамматика русского языка в иллюстрациях*. Москва: Русский язык, 1989.
12. *Русская грамматика*: в 2-х т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980; Т. I.
13. Мохаммад-заде Ш.Г., Моради М.Д. Выражение смысловых оттенков значений русских неопределённых местоимений в персидском языке. Молодой учёный. 2011; Т. 1, № 11 (34): 189 – 194.
14. Горшкова Л.А. Семантика неопределенных местоимений в прозе Б.К. Зайцева. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2009; № 1: 78 – 86.
15. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Электронная версия. Available at: https://slovarozhegova.ru/

References

1. Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Citadel'trejd, 2003.
2. Bondareva T.`E. Neopredelennye mestoimeniya kak sredstvo vyrazheniya kategorii neopredelennosti v russkom yazyke. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2009; № 4: 138 – 141.
3. Gott V.S., Ursul A.D. *Opredelennost'-neopredelennost' kak kategorii nauchnogo poznaniya*. Moskva, 1971.
4. Shelyakin M.A. *Spravochnik po russkoj grammatike*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
5. Pul'kina I.M., Zahava-Nekrasova E. *Uchebnik russkogo yazyka*. Moskva, Russkij yazyk, 1975.
6. 1377 .خانلری،پرویز، دستور زبان فارسی، تهران، توس، Hanlari P. *Grammatika persidskogo yazyka*. Tegeran, 1998.
7. 1384 لازار، ژیلبر، دستور زبان فارسی معاصر، ترجمه ی مهستی بحرینی، تهران، هرمس، Zhilber L. *Sovremennaya grammatika persidskogo yazyka*. Perevodchik M. Bahr`ejni Tegeran: H`erm`es, 2005.
8. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2001.
9. Tolstoj L.N. *Vojna i mir*: v 4-h t. Moskva: Pravda, 1986; T. 1.

10. Tolstoj L. *Vojna i mir*: v 4-h t. Perevod S. Habibi. Tegeran: Izdatel'stvo Nilufar, 1998; T. 1 – 2. تالستوی ص 376 ،1377 ، جنگ و صلح، ترجمه ی سروش حبیبی، جلد اول و دوم، تهران، انتشارات نیلوفر، چاپ اول،
11. Pehlivanova K.I., Lebedova M.N. *Grammatika russkogo yazyka v illyustraciyah*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
12. *Russkaya grammatika*: v 2-h t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1980; T. I.
13. Mohammad-zade Sh.G., Moradi M.D. Vyrazhenie smyslovyh ottenkov znachenij russkih neopredelennyh mestoimenij v persidskom yazyke. Molodoj uchenyj. 2011; T. 1, № 11 (34): 189 – 194.
14. Gorshkova L.A. Semantika neopredelennyh mestoimenij v proze B.K. Zajceva. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2009; № 1: 78 – 86.
15. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. `Elektronnaya versiya. Available at: https://slovarozhegova.ru/

Статья поступила в редакцию 09.11.20

УДК 811.512.157 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-553-555

***Shamaeva A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: ashamaeva@mail.ru*
***Sleptsova O.D.**, BA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olesyaslep01@gmail.com*

YAKUT FIGURATIVE VERBS DESCRIBING HUMAN'S FIGURE COMPARED TO MONGOLIAN PARALLELS. The article examines ways of semantics developing of Yakut figurative verbs describing the human figure, in comparison with their counterparts from the modern Mongolian language. The general and distinctive features of the semantics development are revealed. The relevance of the study is due to the need for further study of the Yakut-Mongolian contacts to clarify the Yakut language historical development. Examples from the "Big Explanatory Dictionary of the Yakut Language" and from the "Big Academic Mongolian-Russian Dictionary" are used as material. As the comparison of the lexical material with the Mongolian language shows, the figurative verbs of the Yakut language describing the human figure are basically the convergent development of semantics. Moreover, in the Yakut language, the direction of semantics is distinguished as concretization. It should also be noted that figurative Mongolian verbs are involved in describing almost all parts of the human body.

Key words: **Yakut-Mongolian parallels, figurative verbs, human figure, development of semantics, Yakut language, Mongolian language.**

***А.Е. Шамаева**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ashamaeva@mail.ru*
***О.Д. Слепцова**, бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olesyaslep01@gmail.com*

ОБРАЗНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ФИГУРУ ЧЕЛОВЕКА, В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИХ ПАРАЛЛЕЛЯМИ ИЗ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Предложены результаты исследования путей развития семантики образных глаголов якутского языка, описывающих фигуру человека, в сопоставлении с их параллелями из современного монгольского языка. Выявляются общие и отличительные особенности развития семантики. Актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения якутско-монгольских контактов для выяснения исторического развития якутского языка. Материалом послужили примеры из «Большого толкового словаря якутского языка» и из «Большого академического монгольско-русского словаря». Как показал сопоставляемый с монгольским языком лексический материал, образные глаголы якутского языка, описывающие фигуру человека, в основном представляют конвергентное развитие семантики. При этом выделяется такое направление семантики, как конкретизация в якутском языке. Также следует отметить, что образные глаголы-монголизмы участвуют в описании практически всех частей тела человека.

Ключевые слова: **якутско-монгольские параллели, образные глаголы, фигура человека, развитие семантики, якутский язык, монгольский язык.**

Образные слова в якутском языке являются той частью лексики, которая резко выделяет якутский язык из ряда других родственных ему тюркских языков. Данное обстоятельство является результатом длительного двуязычия и тюркских предков якутов, и какого-то монголоязычного племени, передавшего якутам эту своеобразную особенность своего языка [1, с. 261]. Польский ученый Ст. Калужинский в результате исследования фонетических особенностей якутско-монгольских параллелей в диахроническом плане установил, что монголизмы в якутский язык попали где-то в XIII – XIV вв. [2, с. 242 – 243]. Временные рамки заимствований устанавливаются им как «не раньше XII – XIII вв. и не позднее XV и даже XVI вв.» [3, с. 20]. Также исследователями отмечается наличие древнейших якутско-монгольских контактов [4, с. 93; 5, с. 83].

Актуальность. Несмотря на то, что якутско-монгольским контактам посвящено немало работ по признанию монголистов, тюркологов данная проблема требует более широких исследований с привлечением дополнительных материалов.

Цель исследования – выявить общие и отличительные особенности семантики образных глаголов якутского языка, характеризующих фигуру и части тела человека в сопоставлении с их параллелями из монгольского языка.

Научная новизна данной работы состоит в том, что в ней впервые выявляются общие и отличительные особенности семантики образных глаголов якутского языка, характеризующих фигуру и части тела человека и их параллелей из монгольского языка.

Материалом для выявления общих и отличительных особенностей семантики образных глаголов якутско-монгольских параллелей послужили примеры из «Большого толкового словаря якутского языка», также примеры из «Большого академического монгольско-русского словаря» (в четырех томах).

Основными методами работы были метод сплошной выборки при отборе материала из словарей, сравнительный метод при сопоставлении материала разных языков, описательно-аналитический метод, включая сопоставление, описание и обобщение, интерпретация.

На начальном этапе исследуемые образные глаголы якутского языка распределили по тем частям тела, которые они характеризуют. При предварительном распределении выяснилось, что среди частей тела, характеризующихся образными глаголами-монголизмами, наибольшее количество образных глаголов приходится на описание лица. Ведь лицо – это то, на что прежде всего обращают внимание, лицо есть отражение человека, его личности. Лицо меняется, преображается, стареет, выражает чувства и эмоции. Группе образных глаголов, характеризующих лицо человека (также глаза, нос, губы, лоб, зубы и т.д.), мы посвятили отдельную статью, то есть в настоящей статье данная группа образных глаголов остается вне объема работы.

Итак, в настоящей статье рассматриваются, во-первых, образные глаголы, характеризующие фигуру человека в целом и, во-вторых, образные глаголы, характеризующие отдельные части тела. К каждой лексеме приведены их параллели из современного монгольского языка.

1. Образные глаголы якутского языка, характеризующие фигуру человека в целом:

Фигура полного человека

Балҕай – 'располнеть, расплываться вширь *(напр., о разжиревшем человеке)*' [БТСЯЯ], ср. монг. *балхайх* – 'разжиреть, растолстеть, расплываться, раздуваться *(о толстом человеке)*' [БАМРС].

Лыхай – 'иметь коренастую фигуру с короткой шеей и откинутой назад головой' [БТСЯЯ], ср. монг. *лухайх* – 'быть толстеньким, коренастым', *шилж.* – 'быть солидным' [БАМРС].

Лысхай – 'иметь полную, плотную фигуру при невысоком росте' [БТСЯЯ], монг. *лухайх* – 'быть толстеньким, быть коренастым' [БАМРС].

Мохой – 'сжиматься, съёживаться, имея небольших размеров полную, округлую фигуру' [БТСЯЯ], *ср.* монг. *мохох*, бур. *мохо*, халх. *моха*, кирг. *мокко* – 'тупеть, затупиться' [БАМРС].

Мөлбөй – 'быть налитым, округлым, дебелым *(о женщине)*' [БТСЯЯ], ср. монг. *мөлгөр* – 'округлённый, гладкий' [БАМРС].

Ньалҕай – 'быть, казаться оплывшим *(о человеке)*' [БТСЯЯ], ср. монг. *нялхрах* – 'становиться слабым, нежным, хрупким', *бие нял храх* – 'стать слабым, нежным *(после родов, а также от приёма бальнеологических процедур)*' [БАМРС].

Фигура крупного человека

Балтай – 'показаться крупным, широким' [БТСЯЯ], ср. монг. *балтайх* – 'быть коренастым, плотным' [БАМРС].

Логлой – ‘возвышаться холмообразно’, также дает внешнюю характеристику человека: *логлой* – ‘выделяться своей довольно массивной фигурой’ [БТСЯЯ]. В словаре монгольского языка зафиксировано лишь одно значение *логлойх* – ‘быть толстеньким, пухленьким’, однако носители языка также выделяют аналогичное якутскому языку значение – ‘возвышаться холмообразно’ [БАМРС].

Фигура стройного или худого человека

Сэксэй – ‘высохнуть, стать худощавым; увянуть, состариться’ [БТСЯЯ], монг. *сэгсийх*, калм. *сегси* – ‘становиться дыбом, торчать (*о волосах*)’ [БАМРС].

Ходьой – ‘выделяться стройностью, держаться прямо, вытягиваться, выпрямляться’ [БТСЯЯ], ср. монг. *годойх* – ‘торчать, принимать вертикальное положение, подниматься кверху *(напр. о коротком хвосте)*, стоять торчком’ [БАМРС].

Фигура рослого человека

Унньуй ‘вытянутый в длину, долговязый *(о росте человека)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *унжих*, *унжийх* – ‘свисать’ [БАМРС].

Хончой – ‘напряженно выпрямляться, вытягиваться в высоту (*о рослом человеке*)’, *хоруоба хончойбут* – ‘умер, скончался’ [БТСЯЯ], ср. монг. *гонзойх* – ‘быть продолговатым, овальным, удлиненным, вытянутым’ [БАМРС].

Унньуй – ‘вытянутый в длину, долговязый *(о росте человека)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *унжих*, *унжийх* – ‘свисать’ [БАМРС].

Выделяется группа образных глаголов, характеризующих фигуру полного человека.

Образные глаголы, характеризующие отдельные части тела.

Волосы

Арбай – ‘быть растрепанным, взъерошенным, взлохмаченным *(о волосах)*’ [БТСЯЯ]. В якутском языке считается заимствованием из монгольских языков [5, с. 75], *ср.* монг. *арвайх* – ‘растопыриваться *(о пальцах)*; щетиниться, торчать; становиться дыбом *(о волосах)*, растрепаться; взъерошиваться’ [БАМРС].

Будьуруй – ‘расти (виться), быть в завитках, кудрях, кудрявиться *(о волосах, зелени)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *буржийх* – ‘курчавиться, кудрявиться, завиваться’ [БАМРС].

Сохсой – ‘вздыматься, взъерошиваться, казаться пушистым бугром *(о волосах)*’ [БТСЯЯ], монг. *согсойх* – ‘торчать, лохматиться *(о волосах)*’ [БАМРС].

Сэрбэй – ‘быть, казаться растрёпанным (*о коротко подстриженных, торчащих в разные стороны волосах маленькой девочки*)’ [БТСЯЯ], ср. монг. *сэрвийх* – ‘торчать; топорщиться; становиться дыбом, взъероситься’ [БАМРС].

Грудь

Матай – ‘бросаться в глаза своей выпяченной широкой грудью’ [БТСЯЯ], ср. монг. *матийх* – ‘изгибаться, гнуться дугой’ [БАМРС].

Мэтэй – ‘выдаваться вперед, выступать, выпячиваться (*о груди*)’ [БТСЯЯ], *ср. монг. мэтийх* – ‘выгибаться, изгибаться, гнуться дугой’ [БАМРС].

Живот

Лэскэй 1.‘выпячиваться, выступать равномерно округлой формой (*напр., о животе человека небольшого роста)*’, 2. ‘иметь выпуклый живот’ [БТСЯЯ], ср. монг. *тэсгийх* – ‘становиться пузатым, толстым; разбухать, раздуваться’ [БАМРС].

Пальцы

Такый – ‘согнуться, скрючиться *(напр., о пальцах)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *тахийх* – ‘искривляться, сгибаться, скрючиваться’ [БАМРС].

Туловище

Огдой – ‘иметь короткое туловище с приподнятыми плечами, казаться таким (*о длинноногом человеке*)’, ‘быть, казаться куцым, коротким (*обычно об одежде*)’ [БТСЯЯ], ср. монг. *огдойх* – ‘быть коротким, кургузым’ [БАМРС].

Ноги

Маадьай – ‘стать кривоногим’ [БТСЯЯ], ср. монг. *майжийх* – ‘спотыкаться, кривиться на одну сторону’, монг. *майжгар* 1) ‘кривой, прогнутый’; 2) ‘с искривлёнными старостью ногами, кривоногий’ [БАМРС].

Огдой – ‘иметь короткое туловище с приподнятыми плечами, казаться таким (*о длинноногом человеке*)’, ‘быть, казаться куцым, коротким (*обычно об одежде*)’ [БТСЯЯ], ср. монг. *огдойх* – ‘быть коротким, кургузым’ [БАМРС].

Ньаачай – ‘быть, казаться низко осевшим, раскорячив и согнув в коленях ноги (*напр., под тяжестью чего-л.*), выделяться таким видом’ [БТСЯЯ], ср. монг. *налчийх* – ‘становиться низким, приземистым; сплющиваться’ [БАМРС].

Ньахчай – ‘быть, казаться ниже из-за раскоряченных ног’ [БТСЯЯ], ср. монг. *нагжайх* – ‘быть короткошеим, иметь короткую шею’, бур. *налши* – ‘становиться низким, плоскораздавленным’ [БАМРС].

Следует отметить, что образные глаголы-монголизмы участвуют в описании практически всех частей тела человека.

На втором этапе исследования данные образные глаголы якутского языка сравниваются с их параллелями из монгольского языка. Выявляются общие и отличительные особенности в семантическом плане. При сопоставлении необходимо учитывать несколько иной звуковой облик слов, характерный для монгольского языка по сравнению с фонетическим обликом якутских слов – при адаптации заимствований произошла некоторая субституция звуков, определяемая особенностями фонологической системы заимствующего языка, так как заимствование проникало в древности устным путем, например: *дьапсаан* – ‘счастливый случай’, ср. п.-монг. *jabsiyan* id., халх. *джавшаа(н)*, бур. *забшаан*, монг. *jabsi-* ‘удаваться’ [5, с. 173], монг. *жавшаан* – ‘удача, успех; выгода; удобный случай, повод’ [БАМРС].

Анализ образных глаголов якутского языка и их параллелей в монгольском языке выявил конвергентное и дивергентное развитие семантики изучаемых языков. При *конвергентном развитии семантики* образных глаголов якутского языка наблюдаются случаи полного и частичного совпадения языковых единиц, характеризующих части тела человека.

Полные совпадения выявились в следующих параллелях:

Балҕай – ‘расположнеть, расплываться вширь *(напр., о разжиревшем человеке)*’ [БТСЯЯ]. В монгольском языке *балхайх* – ‘разжиреть, растолстеть, расплываться, раздуваться’ [БАМРС].

Логлой ‘возвышаться холмообразно’, также указывает внешнюю характеристику человека *логлой* ‘выделяться своей довольно массивной фигурой’ [БТСЯЯ]. В словаре монгольского языка зафиксировано лишь одно значение *логлойх* – ‘быть толстеньким, пухленьким’, однако носители языка также выделяют аналогичное якутскому языку значение – ‘возвышаться холмообразно’ [БАМРС].

Лысхай – ‘иметь полную, плотную фигуру при невысоком росте’ [БТСЯЯ], монг. *лухайх* – ‘быть толстеньким, быть коренастым’ [БАМРС].

Сохсой – ‘вздыматься, взъерошиваться, казаться пушистым бугром *(о волосах)* [БТСЯЯ]’, монг. *согсойх* – ‘торчать, лохматиться *(о волосах)*’ [БАМРС].

Случаи частичного совпадения выявлены при частичном формальном и семантическом различии языковых единиц. Практически все рассматриваемые образные глаголы в якутском языке даются *с конкретизацией семантики.*

Будьуруй – ‘расти (виться), быть в завитках, кудрях, кудрявиться *(о волосах, зелени)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *буржийх* – ‘курчавиться, кудрявиться, завиваться’ [БАМРС]. В якутском языке данное слово выступает в качестве соматизма и флоронима.

Лыхай – ‘иметь коренастую фигуру с короткой шеей и откинутой назад головой’ [БТСЯЯ], *ср.* монг. *лухайх* – ‘быть толстеньким, коренастым’, *шилж.* – ‘быть солидным’ [БАМРС]. При общей семе ‘иметь коренастую фигуру’ в якутском языке идет детализация.

Лэскэй – ‘выпячиваться, выступать равномерно округлой формой (*напр., о животе человека небольшого роста)*’; ‘иметь выпуклый живот’ [БТСЯЯ]. Монгольский вариант данного глагола *тэсгийх* имеет два ЛСВ. ЛСВ1 – ‘становиться пузатым, толстым’, ЛСВ2 – ‘разбухать, раздуваться’ [БАМРС]. В основных значениях слов отмечается частичное совпадение значения, при котором наблюдается конкретизация семантики в якутском языке – при общей семе ‘становиться пузатым, толстым’, в якутском языке говорится о человеке небольшого роста. Основное значение монгольского слова в якутском языке перешло во второе значение.

Матай – ‘бросаться в глаза своей выпяченной широкой грудью’ [БТСЯЯ], ср. монг. *матийх* – ‘изгибаться, гнуться дугой’ [БАМРС]. Конкретизация в выражении внешних признаков человека в якутском языке.

Мохой – ‘сжиматься, съёживаться, имея небольших размеров полную, округлую фигуру’ [БТСЯЯ], ср. монг. *мохох* – ‘тупеть, затупиться’ [БАМРС]. Конкретизация в выражении внешних признаков человека в якутском языке.

Мөлбөй – ‘быть налитым, округлым, дебелым *(о женщине)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *мөлгөр* – ‘округлённый, гладкий’ [БАМРС]. В якутском языке идет конкретизация семантики гендерной направленности. Также дается возрастная характеристика.

Мэтэй – ‘выдаваться вперед, выступать, выпячиваться (*о груди*)’ [БТСЯЯ], ср. монг. *мэтийх* – ‘выгибаться, изгибаться, гнуться дугой’ [БАМРС]. Конкретизация в выражении внешних признаков человека в якутском языке.

Ньаачай – ‘быть, казаться низко осевшим, раскорячив и согнув в коленях ноги (*напр., под тяжестью чего-л.*), выделяться таким видом’ [БТСЯЯ], ср. монг. *налчийх* – ‘становиться низким, приземистым; сплющиваться’ [БАМРС].

Сэрбэй – ‘быть, казаться растрёпанным (*о коротко подстриженных, торчащих в разные стороны волосах маленькой девочки*)’ [БТСЯЯ], ср. монг. *сэрвийх* – ‘торчать; топорщиться; становиться дыбом, взъероситься’ [БАМРС]. Конкретизация в якутском языке проявляется в гендерном отношении, говорится относительно женского рода и ограничения в возрасте. Также идет детализация – говорится о коротко подстриженных волосах.

Такый – ‘согнуться, скрючиться *(напр., о пальцах)*’ [БТСЯЯ], ср. монг. *тахийх* – ‘искривляться, сгибаться, скрючиваться’ [БАМРС].

Хончой – ‘напряженно выпрямляться, вытягиваться в высоту (*о рослом человеке*)’ [БТСЯЯ], ср. монг. *гонзойх* – ‘быть продолговатым, овальным, удлиненным, вытянутым’ [БАМРС].

При конкретизации в якутском языке встречаются случаи конкретизации семантики гендерной направленности, также дается возрастная и эмоционально-психологическая характеристика человека.

Генерализации в рассматриваемых группах образных глаголов не обнаружено.

Дивергентное развитие семантики происходит при несовпадении формальной и семантической структуры анализируемых языков.

Маадьай – ‘стать кривоногим’ [БТСЯЯ], ср. монг. *майжийх* – ‘спотыкаться, кривиться на одну сторону’ [БАМРС].

Ньахчай– ‘быть, казаться ниже из-за раскоряченных ног’ [БТСЯЯ], ср. монг. *нагжайх* ‘быть короткошеим, иметь короткую шею’ [БАМРС]. Дивергентное разви-

тие проявляется в выражении разных артефактов – если в якутском языке говорится о ногах, то в монгольском языке говорится о короткой шее.

Огдой 'иметь короткое туловище с приподнятыми плечами, казаться таким (*о длинноногом человеке*)'; 'быть, казаться куцым, коротким (*обычно об одежде*)' [БТСЯЯ], ср. монг. *огдойх* 'быть коротким, кургузым' [БАМРС].

Сэксэй – 'высохнуть, стать худощавым; увянуть, состариться' [БТСЯЯ], монг. *сэгсийх* – 'становиться дыбом, торчать (*о волосах*)' [БАМРС].

Унньуй – 'вытянутый в длину, долговязый *(о росте человека)*' [БТСЯЯ], ср. монг. *унжих*, *унжийх* – 'свисать' [БАМРС].

Ходьой – 'выделяться стройностью, держаться прямо, вытягиваться, выпрямляться' [БТСЯЯ], ср. монг. *годойх* – 'торчать, принимать вертикальное положение, подниматься кверху *(напр. о коротком хвосте)*; стоять торчком' [БАМРС].

При анализе семантических изменений исследуемых глаголов установлено, что среди рассматриваемого языкового пласта присутствует такая семантическая категория, как *полисемия*. В данном случае в якутском языке выявляется либо сужение, либо расширение смыслового объема слов. *Сужение смыслового объема монгольских слов* в якутском языке прослеживается в следующих образных глаголах якутского языка.

Арбай – 'быть растрепанным, взъерошенным, взлохмаченным *(о волосах)*'[БТСЯЯ]. В якутском языке считается заимствованием из монгольских языков [5, с. 75], ср. монг. *арвайх* – 'растопыриваться *(о пальцах)*; щетиниться, торчать; становиться дыбом *(о волосах)*, растрепаться; взъерошиваться' [БАМРС]. В якутском языке наблюдается сужение смыслового объема – в монгольском речь идет и о пальцах, и о волосах, тогда как в якутском языке данный образный глагол используется лишь в отношении волос. *Совпадают, но в монгольском языке значение шире*.

Будьуруй – 'расти (виться), быть в завитках, кудрях, кудрявиться *(о волосах, зелени)*' [БТСЯЯ], ср. монг. *буржийх* – 'курчавиться, кудрявиться, завиваться' [БАМРС]. В якутском языке данное слово выступает в качестве соматизма и флоронима.

Расширение смыслового объема в якутском языке наблюдается в следующих словах: *ньалҕай* – 'быть, казаться оплывшим *(о человеке)*' [БТСЯЯ], ср. монг. *нялхрах* – 'становиться слабым, нежным, хрупким', *бие нялхрах* – 'стать слабым, нежным *(после родов, а также от приёма бальнеологических процедур)*' [БАМРС]. Данный глагол в якутском языке, в отличие от варианта в монгольском языке, является многозначным, имеет четыре направления развития семантики: 1) *ньалҕай* – 'растекаться, расплываться, теряя форму (*напр., во время таяния*)'; 2) об артефакте: *ньалҕай* – 'быть, казаться приплюснутым, примятым сверху, расплывшимся (*о чём-л. крупном*)'; 3) характеристика о физическом состоянии человека: *ньалҕай* – 'быть, казаться чрезмерно плоским, широким *(о лице)*, оплывшим (*о человеке*)'; 4) характеристика эмоционально-психологического состояния человека: *ньалҕай* – 'стать сентиментальным, расчувствоваться, размякнуть *(напр., от волнения капризничая)*'.

Итак, в данной статье мы рассмотрели образные монголизмы на материале глаголов, обозначающих фигуру в целом и части тела человека в сопоставлении с их параллелями из монгольского языка. Всего рассмотрено 21 слово, дивергентное развитие наблюдается в 6-ти случаях. Конвергентное развитие семантики прослеживается в 15-ти случаях (полное совпадение – 4 слова, конкретизация – 11 слов, направления развития семантики как генерализация в якутском языке не обнаружено).

Это лишь малая часть образных глаголов якутского языка, имеющих параллели в монгольском языке, но уже на их примере мы можем наблюдать некоторые закономерности: 1) образные глаголы-монголизмы участвуют в описании практически всех частей тела человека; 2) при распределении образных глаголов, характеризующих фигуру человека в целом, выделяется группа образных глаголов, характеризующих фигуру полного человека; 3) конвергентное развитие семантики наблюдается в двух трети анализируемых слов, соответственно, дивергентное развитие семантики наблюдается лишь в одной трети слов; 4) при конвергентном развитии семантики случаи полного совпадения языковых единиц встречаются в два раза реже, чем случаи частичного совпадения семантики; 5) направления развития семантики в якутском языке как генерализация не обнаружено.

При конкретизации в якутском языке встречаются случаи детализации семантики на основе гендерной направленности, возрастного ограничения, указывается эмоционально-психологическая характеристика человека. Преобладающее количество конкретизации семантики слова в якутском языке подтверждает высказывание Е.И. Убрятовой о том, что 'в тюркском языке у предков якутов было развито образное мышление, которое и обусловило эти заимствования' [1, с. 261].

Библиографический список

1. Убрятова Е.И. *Опыт сравнительного изучения фонетических особенностей языка населения некоторых районов Якутской АССР*. Москва: АН СССР, 1960.
2. Убрятова Е.И. *Исследования по синтаксису якутского языка*. Москва: Институт востоковедения АН СССР, 1950.
3. Калужинский Ст. Некоторые вопросы монгольских заимствований в якутском языке (Предварительные замечания на основе материалов «Словаря якутского языка» Э.К. Пекарского). *Труды института языка, литературы и истории ЯФ СО АН СССР*. 1961; Выпуск 3 (8): 5 – 21.
4. Широбокова Н.Н. *Историческое развитие якутского консонантизма*. Новосибирск: Наука, 2001.
5. Рассадин В.И. *Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках*. Москва: Наука, 1980.
6. *Большой толковый словарь якутского языка*. Новосибирск: Наука, 2004 – 2017.
7. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4 т. Москва: Академия, 2002.

References

1. Ubryatova E.I. *Opyt sravnitel'nogo izucheniya foneticheskih osobennostej yazyka naseleniya nekotoryh rajonov Yakutskoj ASSR*. Moskva: AN SSSR, 1960.
2. Ubryatova E.I. *Issledovaniya po sintaksisu yakutskogo yazyka*. Moskva: Institut vostokovedeniya AN SSSR, 1950.
3. Kaluzhinskij St. Nekotorye voprosy mongol'skih zaimstvovanij v yakutskom yazyke (Predvaritel'nye zamechaniya na osnove materialov «Slovarya yakutskogo yazyka» `E.K. Pekarskogo). *Trudy instituta yazyka, literatury i istorii YaF SO AN SSSR*. 1961; Vypusk 3 (8): 5 – 21.
4. Shirobokova N.N. *Istoricheskoe razvitie yakutskogo konsonantizma*. Novosibirsk: Nauka, 2001.
5. Rassadin V.I. *Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskih yazykah*. Moskva: Nauka, 1980.
6. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004 – 2017.
7. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4 t. Moskva: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.11.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-555-557

***Yusupova S.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of Faculty of Foreign Languages, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: seda_linguist@mail.ru*
***Bakhaeva L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: blm.99@mail.ru*

GENDER COMPONENT IN PHRASEOLOGISMS (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES). The article deals with the semantics of the English, German and Russian phraseologisms with a gender component, reveals ways to reflect gender relations in phraseology of different languages and cultures. In the work the semantic, corpus, comparative analysis is carried out. The study showed that phraseologisms with gender component can simultaneously relate to both women and men, which affects their use in contexts and character features. The important values of modern women are: clothing, feminism, professional realization, independence, beauty and appearance. The typical qualities of a woman are spontaneity, the presence of hobbies and interests. At the same time, action and restraint are stereotypical male characteristics. The corpus analysis revealed additional shades of phraseologisms, as well as stereotypical attitudes about women and men.

Key words: **gender component, phraseologisms, inner form, actual meaning, context.**

***С.М. Юсупова**, канд. филол. наук, доц., декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: seda_linguist@mail.ru*
***Л.М. Бахаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: blm.99@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЙ КОМПОНЕНТ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается семантика английских, немецких и русских фразеологизмов с гендерным компонентом, выявляются способы отражения гендерных отношений во фразеологии разных языков и культур. В работе был проведен семантический, корпусный, сопоставительный анализы. Исследование показало, что фразеологизмы с гендерным компонентом могут одновременно относиться и к женщинам, и к мужчинам, что влияет на их употребление в контекстах и свойства характера. В качестве важных ценностей современной женщины выступают следующие: одежда, феминизм, профессиональная реализация, самостоятельность, красота, внешний вид. Типичные качества женщины – спонтанность, наличие увлечений и интересов. При этом действие и сдержанность являются стереотипными мужскими характеристиками. Корпусный анализ выявил дополнительные оттенки значений фразеологизмов, а также стереотипные установки о женщинах и мужчинах.

Ключевые слова: **гендерный компонент, фразеологизмы, внутренняя форма, актуальное значение, контекст.**

Гендерные исследования во фразеологии стали одним из актуальных направлений в современной лингвистике. Особый интерес представляет изучение гендерных отношений в социальном ракурсе. Гендерный аспект может рассматриваться с позиции отражения в языке представлений о мужчине и женщине, а также как с позиции коммуникативного поведения мужчин и женщин [1, с. 131 – 135].

Исследование гендерных отношений в языке выявляет поведение мужчин и женщин в процессе вербального и невербального общения, а также стереотипы, ассоциируемые с ними. Мужское культурно маркировано как доминирующее, а женское – как вторичное, подчиненное [2].

Фразеология, как известно, является той областью лингвистики, в которой особо ярко отображается национально-культурная специфика, мужское и женское. Образы и значение, символы, запечатленные во фразеологизмах, опосредованно передают информацию о лингвокультурном опыте общности [3].

Интерес к гендерному фактору во фразеологии также обусловлен национально-культурной спецификой данного пласта лексики.

«Во фразеологическом фонде фиксируются культурные установки. Культура же имеет бинарногенетический характер, позволяющий условно разделить все культурные явления на два типа – «маскулинные» и «феминные» и рассматривать каждое из явлений как своего рода продукт синтеза, образующийся вследствие взаимодействия признаков обоих типов» [4, с. 159].

Таким образом, изучение фразеологизмов с гендерным компонентом раскрывает стереотипные представления, культурную специфику образов.

Практический материал, используемый для исследования, был получен из фразеологических и толковых словарей, а также корпусов английского, немецкого и русского языков.

Цель исследования – изучить семантику и контексты употребления фразеологизмов с гендерным компонентом. В работе были выделены фразеологизмы, описывающие женщин, мужчин, и фразеологизмы, которые можно использовать применительно к обоим.

Нами были рассмотрены следующие английские, немецкие и русские идиомы:

англ. *a man of action* – «человек действия», *a man of few words* – «немногословный человек», *a woman of God* – «божественная женщина, богородица», *women in blue* – «женщины в голубом», нем. *die Frau von heute* **–** «современная женщина», *die Waffen einer Frau* **–** «женское оружие», *Eine typische Frau* **–** «типичная женщина», русск. *красная девица* **–** «стеснительный человек», *девичья память* **–** «плохая память», *кисейная барышня* – «изнеженный человек».

Анализ формы и значения фразеологизмов показывает, что идиомы с женскими или мужскими компонентами могут репрезентировать как мужчин, так и женщин. Например, *девичья память* – «иметь плохую память», *кисейная барышня* – «неприспособленная к жизни девушка, изнеженный человек».

Внутренняя форма фразеологизмов и их значения выражают поведение мужчин и женщин в различных ситуациях: на работе, в повседневной жизни, свойства характера, внешние данные.

Рассмотрим английские, немецкие и русские фразеологизмы, описывающие гендерные характеристики.

A man of action – «человек действия».

And it would that despite all the criticism and the caricatures and all the rest of it, the fact is as he said in his inaugural, he's someone who wants to just get things done. He is ***a man of action*** (BNC, 2017). Из контекста видно влияние внутренней формы на значение.

A man of few words – «немногословный человек».

Kawhi Leonard is known for being reticent, ***a man of few words*** *with the media. (From Magic Johnson to Chauncey Billups, everyone likes Kawhi* (BNC, 2019). Сам контекст указывает на значение выражения «сдержанный со СМИ». При этом действие и сдержанность являются стереотипными мужскими характеристиками.

Women in blue – «женщины в голубом».

So in our ports, what we need to do is make sure, make sure that we have the right number of K-9s, CBP officers, those are ***the men*** *and* ***women in blue****, and have the latest X-ray technology, the sea portals and things that you can have an 18-wheelers go by and still provide the X-ray to see what's in there* (BNC, 2019). Выражение используется применительно к мужчине и женщине.

Sarno, the Springfield mayor, said that the officer's actions were not a «reflection of our ***men*** *and* ***women in blue****, who serve with honor, courage and compassion». «If these individuals do not learn from, understand and represent the meaning of mutual respect, my strong suggestion would be a different career path, the mayor said in a statement»* (BNC, 2017). Подчеркивается, что мужчины и женщины находятся на службе, выполняют свою работу с честью и смелостью.

A woman of God – «богородица, божественная женщина».

Retired. Sitting, looking at my daughter grow up, become a great ***woman of God.*** *Grandchildren* (BNC, 2018).

When you pay the price, the price is mighty nice and Jessica was a living example of that truth today. I cannot wait to see all that God has planned for this precious ***woman of God*** *and she gives all the credit to God for being able to make the ride* (BNC, 2012). Усиление значения за счет определений «great, precious».

Die Frau von heute – «современная женщина».

Eigentlich will Reinhard das Richtige. Natürlich ist für ***die Frau von heute****, ja, vielleicht sogar für den Mann, ein selbstbestimmtes Leben durchaus erstrebenswert und nicht allzu selten in weiter Ferne* (Süddeutsche Zeitung, 12.03.2016). В данном контексте наблюдается расширение значения и формы идиомы до «*für den Mann»,* то, что важно не только для женщины, но и для мужчины, «самостоятельная жизнь».

Die Kollektion wird es nicht in die Schlagzeilen schaffen und schon gar keinen neuen Hype begründen. Sie hat die Mode nicht mal unbedingt vorangebracht. Es waren einfach nur sehr gut durchdachte Kleider für ***die Frau von heute.*** *Auf der einen Seite: gesteppte Bomberjacken, weite Wollhosen mit hohem Bund und kuschelige Strickkleider mit Schwanenmuster, in die man sich bestimmt nicht reinhungern muss. Auf der anderen Seite: Lingerieteile, Plisseehosen, schimmernde Metallicröcke* (Süddeutsche Zeitung, 12.03.2016).

Hektische Aktivität in der Realität und leidenschaftliche Passivität in der imaginären Wirklichkeit der Bühne scheinen sich in tragischem Widerspiel zu entsprechen. Da die Verweiblichung des Dramas parallel läuft mit der Vermännlichung der Frau, bleibt es abzuwarten, ob ***die Frau von heute*** *nun auch zum erzählerischen Bühnenstück als dem ihrem neuen Lebensstil gemäßen künstlerischen Ausdruck kommen wird. Allerdings verfällt in der stürzenden Tendenz der Zeit und ihrer Entmenschlichung auch das epische Theater immer tiefer der Wollust des Nichts, bis es Mann und Frau in Müllkästen steckt als Endspiel jedes Lebens und Dramas* (Die Zeit, 25.09.1958).

Die Frau von heute *beschäftigen jeden Tag zwei wichtige Fragen: Was ziehe ich an? und Was koche ich meinem Mann zu essen?* (Nürnberger Nachrichten, 29.03.2018). В качестве важных ценностей современной женщины выступают: одежда, феминизм, профессиональная реализация, самостоятельность.

Die Waffen einer Frau– «женское оружие».

In Jeans und einer leichten Jacke, deren Farbton die weiss-rosa Rosen im Strauss trifft. Eine bestimmte Faszination Mit strahlendem Lächeln und mit dunkelgrün lackierten Fingernägeln. Da ist man versucht, sich ***die Waffen einer Frau*** *anders vorzustellen. Anders als die Waffen, von denen die 19-jährige Alexandra Schnyder redet. «Schusswaffen haben mich immer fasziniert», sagt die begeisterte Hobbyschützin* (Die Südostschweiz, 02.07.2016).

Es singt, es schauspielert, es moderiert, es ist das 50er-Jahre-Weibchen, das hier eine Renaissance erlebt. Ist das noch Postfeminismus oder schon Kapitulation? ***Die Waffen einer Frau,*** *der Spieltrieb, der Schmollmund, die Kurven, die Tücke. Das neue deutsche Fräulein gleicht einem Virus, der seine Gestalt verändert hat, so daß herkömmliche Medikamente gegen ihn wirkungslos sind. Die Bardot des neuen Jahrtausends ist innen männlicher als alle Mannweiber* (Berliner Morgenpost, 11.12.2005). Оружие и сила женщины в ее красоте и внешнем виде.

Eine typische Frau – «типичная женщина».

Andrea Karoline Bachträgl sitzt in einem Grazer Cafe und erzählt mit wohltönender Stimme. ***Eine typische Frau*** *aus der Mittelschicht, Mutter, Ehefrau, immer ehrenamtlich engagiert, interessiert an Umweltthemen, Politik. 30 Jahre lang unterrichtete sie – immer wieder Vollzeit – als Lehrerin für Ernährungs- und Organisationslehre. Ihre grau melierten Haare fallen ihr dicht bis zu den Schultern, umrahmen die wachen, schokoladebraunen Augen* (Die Presse, 06.01.2019).

Eifersüchtig wachen sie darüber, wann die Queen was von wem auf sich hat. Karl Ludwig lächelt: «Sie ist ***eine typische Frau*** *– sie lässt sich vom Moment inspirieren. Das ist gut so. Man weiss nie im Voraus, was sie tragen wird* (SonntagsZeitung, 18.06.2006). Типичные качества женщины – спонтанность, наличие увлечений и интересов.

Красная девица – «слишком робкий, застенчивый молодой человек; стеснительный человек». Внутренняя форма содержит женский образ, но фразеологизм используется в разных значениях: при описании красивой девушки, робкого человека, стеснительного мужчины.

Сам хозяин, грозен Стенька Разин. Перед ним ***красная девица****, полоненная персидская царевна. Не глядит Стенька на царевну, поэт использовал многие элементы народной поэтики, в частности, постоянные эпитеты «мать родная», «волновая погода»,* ***«красная девица»*** (История одного песенного сюжета // Народное творчество, 2003).

Думать и делать, а не вздыхать, словно ***красная девица*** (Екимов Б. В степи, 1998).

«Нравом кроткий, характером смирный, как ***красная девица****, послушен он и тих»* (Марголин Д.Д. Спутник меломана. Собрание оперных либретто, 1908).

Девичья память – «плохая память».

Да и будущая писательница была вовсе не в восторге от перезрелого жениха, каким его запечатлела ее ***девичья память****: «высокий, стройный, в безукоризненно сшитом мундире с аксельбантами, но немолодой и некрасивый мужчина с очень маленькими живыми светлыми глазами* (Колмогоров А.Г. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой, 2012).

Что поделаешь, ***девичья память*** *коротка, – смущенно протянула Ольга* (Сухов Е. Делу конец — сроку начало, 2007). Выражение использовано в положительном и отрицательном контекстах. В первом случае ближе к прямому значению, буквальному прочтению, во втором связано с переосмыслением и приписыванием негативной оценки или же характеристике девушки как невнимательной, рассеянной и забывчивой.

Кисейная барышня – «изнеженный, не приспособленный к жизни человек; изнеженная девушка». В контекстах также представлен стереотип, что нарядная и нежная девушка не переносит трудности и не разбирается в труде.

Каратист – это не ***«кисейная барышня»****, ему свойственно переносить тяготы, проявлять дух аскетизма и большой силы воли* (Яшкин А. Питание каратиста // «Боевое искусство планеты», 2003.10.18).

Бывшая ***«кисейная барышня»*** *потрясла рассказами о том… какие деревья с какими нельзя сажать* (Кулакова И. «Я царства не имею, корону не ношу» // «Отечественные записки», 2003).

Таким образом, корпусный анализ выявил, что в контекстах происходит расширение значения и выявление всех оттенков, включая стереотипные представления, отношение и восприятие женщин и мужчин в обществе, приписывание им свойств характера.

Библиографический список

1. Самарина В.С. Лингвокультурологическое моделирование гендера в русской фразеологии. *Научная мысль Кавказа.* 2009; № 4; 131 – 135.
2. Горошко Е.И. *Гендерные исследования в языкознании (к проблеме становления метода)*. Москва, 2006.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа “Языки русской культуры”, 1996.
4. Зыкова И.В. Специфика гендерной маркированности английских идиом. *Гендер: язык, культура, коммуникация:* доклады II Международной конференции. Москва, 2002.
5. Кормильцева А.Л. *Гендер во фразеологии*: учебное пособие. Елабуга, 2020.
6. *Corpus.byu.edu.* Available at: http:// www.corpus.byu.edu/bnc/
7. *Ausbau und Pflege der Korpora geschriebener Gegenwartssprache.* Available at: http://www.ids-mannheim.de/kl/.../korpora/
8. *Korpora der geschriebenen Sprache.* Available at: http://www.ids-mannheim.de/kl/.../korpora/
9. *Национальный корпус русского языка.* Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/

References

1. Samarina V.S. Lingvokul'turologicheskoe modelirovanie gendera v russkoj frazeologii. *Nauchnaya mysl' Kavkaza.* 2009; № 4; 131 – 135.
2. Goroshko E.I. *Gendernye issledovaniya v yazykoznanii (k probleme stanovleniya metoda)*. Moskva, 2006.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola “Yazyki russkoj kul'tury”, 1996.
4. Zykova I.V. Specifika gendernoj markirovannosti anglijskih idiom. *Gender: yazyk, kul'tura, kommunikaciya:* doklady II Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2002.
5. Kormil'ceva A.L. *Gender vo frazeologii*: uchebnoe posobie. Elabuga, 2020.
6. *Corpus.byu.edu.* Available at: http:// www.corpus.byu.edu/bnc/
7. *Ausbau und Pflege der Korpora geschriebener Gegenwartssprache.* Available at: http://www.ids-mannheim.de/kl/.../korpora/
8. *Korpora der geschriebenen Sprache.* Available at: http://www.ids-mannheim.de/kl/.../korpora/
9. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/

Статья поступила в редакцию 05.11.20

УДК 81.26 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-557-560

Kotlova A.S., *Adjunct, Department of the English Language, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: al.kotlova@gmail.com*

RELATIONSHIP OF EXPLICITNESS AND IMPLICITNESS IN THE NEWS TEXT. The article stems from the conclusion that the news text is a purposely organized product of speech aimed at exercising the regulative impact on mass recipients. The author researches into the correlation between the implicit and explicit fields of the news text contents. The explicit field is made up, first of all, of information about some event or person and influences the rational sphere of individual's cognition, whereas the implicit field is canvassed from connotations of the verbal means used in the new text and is aimed at providing the persuasion effect. Mass media take advantage of figures or tropes of speech. The author concludes that with the help of specially organized textual material can be manipulated by the masses. The media try to use all the language tools at their disposal to create the desired picture of social reality.

Key words: **news text, verbal means, explicitness, implicitness.**

А.С. Котлова*, адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: al.kotlova@gmail.com*

СООТНОШЕНИЕ ЭКСПЛИЦИТНОСТИ И ИМПЛИЦИТНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ НОВОСТНОГО ТЕКСТА

Автор исходит из понимания новостного текста как организованного особым способом речевого произведения, направленного на оказание регулятивного воздействия на массового адресата. В статье рассматривается вопрос соотношения эксплицитного и имплицитного планов содержания новостного текста. Эксплицитный план содержит, прежде всего, информацию о событии или личности и воздействует на рациональную сферу сознания реципиентов, а имплицитный план формируется из коннотаций употребленных в новости оценочных средств языка и направлен на оказание персуазивного эффекта на эмоциональную сферу. СМИ широко используют оценочные и выразительные средства языка, которые формируют эксплицитный и имплицитный планы содержания новости.

Ключевые слова: **новостной текст, языковые средства, эксплицитность, имплицитность.**

Размышляя над социолингвистическими проблемами, нельзя не обратиться к идеологическим и политическим аспектам речевой коммуникации, которые имеют непосредственное влияние на эмоциональную и ментальную сферы жизни человека, формируют этические и эстетические взгляды, систему ценностей членов общества. С помощью языковых средств в речевой коммуникации формируются суждения и умозаключения, дается оценка событиям и личностям. По мнению Н.Д. Арутюновой, «язык может изучаться двояко – в отвлечении от жизни и в своей в неё погружённости» [1, с. 3]. В речевой коммуникации могут возникать противоречия между словарным значением используемого адресантом языкового средства и его интерпретацией адресатом. Возможно, это противоречие определяется связью языка с мышлением, с одной стороны, и целями коммуникации, с другой: первая ярко проявляется в формулировании смысла высказывания,

а цель и ситуация общения влияют на формирование модальных и оценочных значений. С теоретической точки зрения новостное произведение представляет собой особым образом организованный текст, направленный на оказание регулятивного воздействия на адресата. Текст – это сложное, многостороннее и многослойное образование. Текст можно рассматривать как результат письменной или устной речи [2 – 23]. Объектом данного исследования являются новостные тексты из англоязычной периодики. С точки зрения психолингвистики, текст – это вербальный способ регулирования коммуникативных деятельностей говорящего и реципиента, а «коммуникация, очевидно, представляет собой своеобразную регулятивную среду, определяющую стратегии и тактики речевого поведения говорящего и слушающего, особенности употребления ими знаковых средств языка» [5, с. 35]. Поскольку процесс взаимодействия коммуникантов носит интерактивный характер, то в тексте реализуется регулятивная функция речи, подразумевающая оказание определенного целенаправленного воздействия на партнера. В современном публицистическом тексте эта функция находит наиболее яркое воплощение.

Современная лингвистика текста убедительно доказывает, что любой текст способен выполнять несколько функций. Анализ материалов СМИ показал, что новостной текст выполняет следующие функции: функцию сообщения (информативную) и функцию воздействия (персуазивную). Среди множества текстов, ежедневно производимых и распространяемых СМИ, четко выделяются несколько функционально-жанровых типов текстов. Речь идет о новостях, информационной аналитике, рекламе и публицистических текстах. При этом особо следует выделить среди них тексты новостей, которые являются базовыми текстами массовой информации [12]. Как известно, информация может быть представлена в тексте как в виде явных, четко сформулированных (т.е. эксплицитных) утверждений, предположений и мнений, так и скрытых, имплицитных. В лингвистике существуют несколько подходов к их определению [3]. Так, понимание этих терминов А.О. Бегинина связывает со сложным устройством организации текстов – «двухслойным». В данном случае речь об эксплицитном и имплицитном «слоях», последний из которых содержит в себе подтекст [4, с. 16]. Аналогичной точки зрения придерживается П.А. Вяземский, определяя уровни смыслового значения текста «на поверхности» – эксплицитный – и «присущий глубинным уровням языка» – имплицитный [10, с. 129]. Л.К. Байрамова сравнивает имплицитность и эксплицитность со способностями фразеологизмов. Имплицитность отождествляется у неё с возможностью употребления фразеологизма в сокращенном виде, а эксплицитность – в развернутой форме фразеологизма [2, с. 22]. Термином «эксплицитность», по мнению А.О. Бегининой, Л.К. Байрамовой, П.А. Вяземского, Т.С. Оганезовой, С.Е. Фоломкиной, следует обозначать свойство содержания высказывания и смысл, который выражен прямо, чётко и является основой дополнения к значимому фону текста [8, с. 134]. Наиболее точно понятие имплицитности дала Н.Д. Арутюнова: «имплицитность» трактуется ею как «свойство содержания высказывания и смысл, который прямо не выражен, но вкладывается в содержание говорящим и распознаётся слушающим» [11, с. 367]. Иначе говоря, эксплицитное содержание текста – это информация, сказанная «открытым текстом», а имплицитное – явно не выраженная, но подразумеваемая . Исследователи современного политического дискурса отмечают, что «в нашей повседневной коммуникации имплицитное содержание высказываний зачастую очень важно, а иногда составляет весь смысл сообщения» [5, с. 98]. Соотношение эксплицитности и имплицитности попробуем проследить на примере анализа новостных текстов СМИ.

Информативная функция проявляется в сообщении об определенных явлениях и фактах в военной сфере: военные конфликты, урегулирование ситуации в Сирии, события в Украине, реакция мировой общественности на кризисные ситуации, вопросы разоружения, проблемы полного уничтожения химического и биологического оружия, экспорт и импорт модернизированного вооружения и военной техники, развитие новых технологий и т.д. Главный критерий употребления и выбора речевых средств – общедоступность и понимание:

Сообщается, что в течение дня Центром по примирению враждующих сторон в САР гуманитарные акции не проводились [15].

Mr Volker is planning a second meeting with Vladislav Surkov, a high-level Kremlin operative responsible for Ukraine [16].

On February 10th Israel intercepted an Iranian drone in its airspace, prompting it to strike the base in Syria from which it was controlled [17].

Функция воздействия представлена в виде оценки изложенных проблем с целью влияния на мысли и чувства читателей и слушателей, привлечения их к поддержке той позиции, которую занимает автор. Функция воздействия – важнейшая для публицистического стиля и военно-публицистического подстиля, в частности. Она обусловливает острую потребность военной публицистики в оценочных средствах выражения. Для выполнения своего предназначения военная публицистика берет из литературного языка практически все средства, обладающие свойством оценочности. Основные задачи военной публицистики определяют ее главные черты и способствуют выделению характерных особенностей военно-публицистического подстиля: императивности, полемичности, повышенной эмоциональности, открыто выраженного оценочного отношения к сообщаемому факту, событию, явлению, чтобы суметь убедить читателя или слушателя в справедливости высказанного положения:

США вместо борьбы с терроризмом берет курс на мировую войну [18].

Всё это напоминает подготовку к Большой войне, дважды в XX веке обеспечившей Соединённым Штатам взлёт их финансовой, промышленной и технической мощи до сверхдержавного уровня [19].

These days, Mr Zeman looks frail in his rare public appearances [20].

It is in assuring such continued circulation that outfits like the IRA play a role, setting up automated accounts – “bots” – that promulgate messages to specific groups and individuals

Though inclusion on the list would not automatically lead to sanctions, many feared that it would be tantamount to a scarlet letter [22].

The use of disinformation – “active measures”, in the KGB jargon of Mr Putin’s professional past – to weaken the West was a constant of Soviet policy, one that the would-be victims fought back against with similar weaponry [21].

Как известно, материалы СМИ сложно назвать объективными, так как они содержат определенную оценку описываемых фактов, событий и явлений с точки зрения авторской позиции. Любой журналист или блогер, являясь личностью с определенным мировоззрением и ценностями, не просто констатирует факты – он излагает информацию, основываясь на собственных убеждениях и понимании того, что есть правильно, а что нет. Для выражения оценки, которая в зависимости от характера представления в речи подразделяется на эксплицитную и имплицитную, журналист может использовать широкий и разнообразный набор языковых средств,

С точки зрения системно-деятельностного изучения языка и речи справедливо предположить, что любое слово в языке обладает эмоционально-оценочным потенциалом: все зависит от ситуации общения, мотивов и поставленной цели. В современных психолингвистические исследованиях под эмоциональной оценкой текста понимают выражение говорящим своего отношения к содержанию высказывания в его связи с действительностью, а под устойчивой оценкой – использование лексических средств выражения, закрепленных в системе языка в своем основном значении [5]. Выбор того или иного языкового средства для выражения эмоционального состояния говорящего зависит от мотивов речевой и лежащей в ее основе неречевой деятельности, а также от общих специфических черт психического состояния (печаль, тревога, тоска, усталость, любовь и т.д.).

Таким образом, можно говорить о двух функциях эмоционально-оценочных средств в новостном тексте. Первая функция заключается в выражении чувств и переживаний говорящего, т.е. экстериоризация эмоционального состояния говорящего посредством экспрессивных средств языка и паралингвистических средств. Вторая функция является производной от ведущей функции языка как средства достижения определенного регулятивного воздействия на аудиторию. Для достижения определенного персуазивного воздействия оценочные средства намеренно используются в текстах новостей для направленного воздействия на эмоциональную и рациональную сферу сознания реципиента. Современные исследователи эмотивности языковых средств отмечают тенденцию к широкому использованию в речи «окказиональных конфигураций», в которых интегрируются элементы фразеологических единиц (ФЕ), выразительных и оценочных лексических и стилистических средств для создания персуазивного эффекта: «Наблюдается сложное явление двуступенчатой корреляции: на первой ступени ФЕ под воздействием иррадиационной силы контекста меняет характер эмотивности, а на второй – измененная, подчиненная эмоциональной тональности контекста ФЕ участвует в усилении его иррадиационного потенциала» [7, с. 34]. Анализ эмотивных окказионально-трансформированных конфигураций в новостных текстах показал их значительный персуазивный потенциал в новостном тексте. Регулятивная функция новостного текста заключается, прежде всего, в оказании воздействия на эмоциональное состояние адресата и побуждение его к определенным как речепсихическим, так и неречевым действиям. При анализе эксплицитного и имплицитного плана содержания новостного текста мы исходим из понимания регулятивной функции языка. По мнению С.Н. Курбаковой, это позволяет осознать, «как естественный язык используется по своему глубинному назначению, а именно, в качестве универсально-знакового средства координации деятельностей» в процессе речевой коммуникации» [6, с. 99].

С помощью оценки, являющейся эффективным способом речевого воздействия, может осуществляться воздействие рациональное и эмоциональное. Как уже отмечалось ранее, имплицитная оценка носит скрытный характер. К основным способам её создания относятся следующие языковые средства [9, с. 33]:

– оценочная метафора (метафора, придающая контексту оценочный эффект и выражающая по отношению к нему положительную или отрицательную оценки);

– эвфемистическая замена (замена «резких» понятий; используется для смягчения отрицательной реакции аудитории);

– контаминация (слияние двух (или нескольких) слов или выражений в единое целое, в ходе которого появляется новая форма слова или фразы, выражающая определенную оценку);

– языковая игра (использование омофонов, омоформ, омографов и омонимов; аббревиатуры и их обыгрывание; употребление прямого и переносного значения слов и выражений) и т.д.

Анализ публицистического дискурса в англоязычных СМИ позволяет сделать вывод, что существуют следующие тенденции: 1) не освещать совсем те российские события, которые могут вызвать уважение и симпатию к России и русскому народу, 2) упоминать мимоходом, без глубокого анализа значительные

события, часто снабжая их комментарием, несущим негативные смысловые ассоциации. Так, например, почти без внимания англоязычной прессы осталось такое уникальное российское явление, как «бессмертный полк» и со значительной долей негативного подтекста британская газета «The Sun» освещала важное для россиян событие – парад Победы, в ознаменование победы СССР над нацистской Германией в Великой Отечественной войне. Журналист Стивен Джонс вложил в содержание статьи большую долю негатива, иронично и уничижительно назвав свою статью «Vladimir Putin's all-female 'miniskirt army' display their strength in sexist military parade» («Путинская женская армия «мини-юбок» демонстрирует свою мощь в /сексистском/ военном параде») [13].

Несмотря на фотографии симпатичных военных девушек в юбках нормальной длины, статья насыщена уничижительными высказываниями и лексикой, изобилующей негативными компонентами:

macho leader's women troops…in uniforms…several inches above the knee.

Putin's female fighters in…miniskirts that will shock.

Russian president unleashed his 'miniskirt army'…that will likely stun its enemies;

The event…showcased Russia's modern military war machine – yet the parade of women looked distinctly out of date.

The strength of force…with nuclear-weapons aplenty.

The miniskirts…are in stark contrast to the uniform of most western nation armies' female troops.

The women marched…to the clear delight of the macho Russian leader.

The parade/would have been a distraction from the current entanglements in Ukraine's Crimea and fighting in Syria.

(The parade) is a chance to show how a multibillion dollar modernization programme is changing the face of the Russian military.

Macho man Putin meets his generals in Red Square showcase for the world.

Putin told his war machine.

В данной статье, как и в большинстве прочих, автор не столько информирует читателя, сколько эмоционально воздействует на его подсознание, пытаясь уничтожить противника, создать о нем негативный образ. Объективная информация об описываемом явлении подается мимоходом, где-то в конце статьи, до которого читатель, возможно, и не доберется. Данная статья строго следует этому информационному шаблону: вскользь упомянуты важные слова из речи В. Путина о важности победы над нацизмом во Второй мировой войне и необходимости борьбы с мировым терроризмом, при тесном сотрудничестве всех стран.

Анализ показал, что западные СМИ стремятся специально подобрать негативно окрашенную лексику для оказания воздействия на коллективное мнение западного обывателя с целью подготовить его к восприятию России как «агрессора, страны-преступника или опасного больного, который неправильно воспринимает окружающую действительность и добрые намерения НАТО по обеспечению безопасности западного обывателя» [14]. При ряде статей в западных СМИ были обнаружены лексические средства, с помощью которых реализуется формирование у обывателя образа России как неадекватного государства, нарушающего мировой порядок. Это достигается многократным повторением слов *false (ложный), wrong (*ошибочный*), deceitful (*лживый*), treacherous (*вероломный); слово *false* вызывает у добропорядочного, но не искушенного в хитростях подбора воздействующей лексики читателя только негативные ассоциации: *a false note* (фальшивая нота); *a false step* (ложный шаг); *false pride* (ложная гордость); *false alarm* (ложная тревога); *bear false witness* (лжесвидетельствовать); *to be false to sb* (быть неверным); *to sail under false colours* (выступать под маской/личиной); *false pretences* (обман, притворство); *to play sb false* (предать кого-либо); *falsehood* (неправда); *falseness* (ложность, лживость).

При помощи такого специального подбора лексики в публицистических статьях западных СМИ о сегодняшней России незаметно внедряются нужные смыслы с целью постепенно изменить сознание человека, приобретающего новую, искусственно сформированную ментальность. Об этом точно написал в книге «Unspeak» британский журналист Стивен Пул, который утверждает, что некоторые слова используются для скрытого, незаметного навязывания политического мнения, без открытой дискуссии, косвенно, без возможности предоставить альтернативную точку зрения [14]. Политики используют слова, которые становятся оружием, несущим *message,* – навязываемое идейное содержание. Их политическая цель состоит в том, чтобы этот *message* превратить в сознании обывателя в реальность.

Обобщая приведенные выше данные, можно говорить о том, что журналисты располагают большим количеством разнообразных языковых средств для того, чтобы привлечь внимание аудитории к новостям. При этом хочется подчеркнуть, что новости обладают огромной силой воздействия на сознание и эмоциональное состояние людей. Как отмечает С.Н. Курбакова, «базовым механизмом речевой коммуникации выступает координация деятельностей людей, которые в этих целях пользуются языком как универсально-знаковым средством [6, с. 13]. С помощью специально организованного текстового материала можно манипулировать широкими массами. СМИ стараются использовать все имеющиеся в их распоряжении языковые средства для создания нужной им картины социальной действительности.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва. 1988.
2. Байрамова Л.К. Релевантные и факультативные характеристики фразеологизмов и их усвоение на уроках русского языка. *Русский язык в школе*. 2013; № 5: 19 – 23.
3. Баранов А.Н. *Лингвистическая экспертиза текста. Теоретические основания и практика.* Москва, 2007.
4. Бегинина А.О. Имплицитность и её средства выражения. *Гуманитарные исследования*. 2014; № 1 (49): 15 – 19.
5. Князева Е.Г., Курбакова С.Н. *Регулятивная функция языкового знака*: монография. Москва, 2018.
6. Курбакова С.Н. *Дейктический потенциал языковых средств в речевой коммуникации*: монография. Москва, 2017.
7. Курбакова С.Н., Исмайлова Л.Г. *Этнокультурные особенности функционирования фразеологизмов в речи*: монография. Москва. 2019.
8. Пономарева Е.А. Изучение педагогических понятий, связанных с терминами «эксплицитный» и «имплицитный». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 2: 133 – 137.
9. Федорова Н. В. К вопросу о языковых механизмах формирования оценки в русскоязычных и англоязычных средствах массовой информации: имплицитная оценка. *Филология и лингвистика*. 2015; № 2: 30 – 36.
10. Вяземский П.А. *Эстетика и литературная критика*. Москва, 1984.
11. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва, 1998.
12. *Язык средств массовой информации*. Available at: https://bookonlime.ru/lecture/lekciya-8-osnovnye-tipy-mediatekstov-novosti
13. *Vladimir Putin's all-female 'miniskirt army' display their strength as Russia puts on a show of military might in Victory Day parade*. Available at: https://www.thesun.co.uk/archives/news/1167393/vladimir-putins-all-female-miniskirt-army-display-their-strength-as-russia-puts-on-a-show-of-military-might-in-victory-day-parade/
14. Steven P. *Unspeak*, 2006. Available at: https://archive.org/details/unspeak0000pool
15. *Россия зафиксировала пять нарушений перемирия в Сирии*. Available at: https://news.rambler.ru/middleeast/38742890-rossiya-zafiksirovala-pyat-narusheniy-peremiriya-v-sirii-za-sutki/
16. *The Economist*. 2017; October 7. Available at: https://magazinelib.com/all/the-economist-usa-october-7-13-2017/
17. *The Economist*. 2018; February 22. Available at: https://www.magfree.net/66510-the-economist-usa-february-22-2018.html
18. *США вместо борьбы с терроризмом берет курс на мировую войну*. Available at: http://nk.org.ua/geopolitika/ssha-vmesto-borbyi-s-terrorizmom-beret-kurs-na-mirovuyu-voynu-130446
19. *Военная машина США готовится к решительной перезагрузке*. Available at: https://politikus.ru/articles/104046-voennaya-mashina-ssha-gotovitsya-k-reshayuschey-perezagruzke.html
20. *The Economist*. 2018; January 20. Available at: https://litmy.ru/jurnali/jbiznes/228941-the-economist-20-january-2018.html
21. *The Economist*. 2018; February 9. Available at: https://magazinelib.com/all/the-economist/
22. *The Economist*. 2018; February 3. Available at: https://litmy.ru/jurnali/jbiznes/232864-the-economist-3-february-2018.html

References

1. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva. 1988.
2. Bajramova L.K. Relevantnye i fakul'tativnye harakteristiki frazeologizmov i ih usvoenie na urokah russkogo yazyka. *Russkij yazyk v shkole*. 2013; № 5: 19 – 23.
3. Baranov A.N. *Lingvisticheskaya `ekspertiza teksta. Teoreticheskie osnovaniya i praktika.* Moskva, 2007.
4. Beginina A.O. Implicitnost' i ee sredstva vyrazheniya. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2014; № 1 (49): 15 – 19.
5. Knyazeva E.G., Kurbakova S.N. *Regulyativnaya funkciya yazykovogo znaka*: monografiya. Moskva, 2018.
6. Kurbakova S.N. *Dejkticheskij potencial yazykovyh sredstv v rechevoj kommunikacii*: monografiya. Moskva, 2017.
7. Kurbakova S.N., Ismajlova L.G. *`Etnokul'turnye osobennosti funkcionirovaniya frazeologizmov v rechi*: monografiya. Moskva. 2019.
8. Ponomareva E.A. Izuchenie pedagogicheskih ponyatij, svyazannyh s terminami «`eksplicitnyj» i «implicitnyj». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 2: 133 – 137.
9. Fedorova N. V. K voprosu o yazykovyh mehanizmah formirovaniya ocenki v russkoyazychnyh i angloyazychnyh sredstvah massovoj informacii: implicitnaya ocenka. *Filologiya i lingvistika*. 2015; № 2: 30 – 36.
10. Vyazemskij P.A. *`Estetika i literaturnaya kritika*. Moskva, 1984.

11. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka.* Moskva, 1998.
12. *Yazyk sredstv massovoj informacii*. Available at: https://bookonlime.ru/lecture/lekciya-8-osnovnye-tipy-mediatekstov-novosti
13. *Vladimir Putin's all-female 'miniskirt army' display their strength as Russia puts on a show of military might in Victory Day parade*. Available at: https://www.thesun.co.uk/archives/news/1167393/vladimir-putins-all-female-miniskirt-army-display-their-strength-as-russia-puts-on-a-show-of-military-might-in-victory-day-parade/
14. Steven P. *Unspeak*, 2006. Available at: https://archive.org/details/unspeak0000pool
15. *Rossiya zafiksirovala pyat' narushenij peremiriya v Sirii.* Available at: https://news.rambler.ru/middleeast/38742890-rossiya-zafiksirovala-pyat-narusheniy-peremiriya-v-sirii-za-sutki/
16. *The Economist.* 2017; October 7. Available at: https://magazinelib.com/all/the-economist-usa-october-7-13-2017/
17. *The Economist.* 2018; February 22. Available at: https://www.magfree.net/66510-the-economist-usa-february-22-2018.html
18. *SShA vmesto bor'by s terrorizmom beret kurs na mirovuyu vojnu*. Available at: http://nk.org.ua/geopolitika/ssha-vmesto-borbyi-s-terrorizmom-beret-kurs-na-mirovuyu-voynu-130446
19. *Voennaya mashina SShA gotovitsya k reshitel'noj perezagruzke*. Available at: https://politikus.ru/articles/104046-voennaya-mashina-ssha-gotovitsya-k-reshayuschey-perezagruzke.html
20. *The Economist.* 2018; January 20. Available at: https://litmy.ru/jurnali/jbiznes/228941-the-economist-20-january-2018.html
21. *The Economist.* 2018; February 9. Available at: https://magazinelib.com/all/the-economist/
22. *The Economist.* 2018; February 3. Available at: https://litmy.ru/jurnali/jbiznes/232864-the-economist-3-february-2018.html

Статья поступила в редакцию 13.11.20

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-560-562

***Bohzedarow D.A**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ogarev Moscow State University, Chief editor of information TV programs "Vesti-Mordovia", branch of FSUE VGTRK GTRK "Mordovia" (Saransk, Russia), E-mail: db13@rambler.ru*

SPECIFICS OF TELEVISION BROADCASTING AS A FACTOR OF AUDIENCE INCULTURATION (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA). The social status of 2019-20 significantly affected the state of the region's media and cultural environment. The conditions of the pandemic caused by the new coronavirus infection have imposed significant restrictions, both in the movement of people and in their direct interaction. In this situation, the only and most accessible information and communication medium is the network media communication environment. For the modern regional society, this phenomenon is absolutely new and requires the attention of researchers. It is necessary to identify the fundamental differences and specifics of the influence of popular media on the audience's consciousness; to determine the structure of the network media space characteristic of the Republic of Mordovia; to analyze the features of the influence of the information and communication network environment on the audience. The research materials include comparison of theoretical approaches in relation to the concepts of "information level", "information flow", "media product" and "manipulation". It is proved that the use of this terminology makes it possible to analyze the media communication processes taking place in modern society, as the empirical material was used to transmit local television channels based on the process of convergence. Accordingly, their Internet versions and independent media objects are in the field of research. For the first time the theoretical approach to understanding the functioning of such a social phenomenon as a network media and cultural space is implemented. The structure of the network media space of the region is analyzed with the definition of dominant positions. The network media and cultural space of the region is viewed through the prism of its inculturative functionality. Of particular interest is the process of image construction in the information content of network media communication. Conditions and methodology of image creation in network telecommunications is of scientific and practical interest in the light of the fact that the conditions for the emergence of imagery are significantly different from exclusively television broadcasting. This is primarily due to the fact that the system is more mobile. Information in a network environment is transformed in a short period of time under the constant influence of the audience, which, with the development of network broadcasting technologies, is able to transform, retransmit, broadcast, qualitatively and quantitatively change information by adding comments and adding new facts that do not always correspond to reality, but have the right to free existence in society.

Key words: **information level, triune flow, paralyzing effect, retention effect, informational image, reproductive thinking.**

***Д.А. Божедаров,** канд. филол. наук, доц., Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: db13@ranbler.ru*

СПЕЦИФИКА ТЕЛЕВИЗИОННОГО ВЕЩАНИЯ КАК ФАКТОР ИНКУЛЬТУРАЦИИ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)

Социальный статус 2019 – 2020 гг. заметно повлиял на состояние медиакультурной среды региона. Условия пандемии, которую вызвала новая коронавирусная инфекция, наложили значительные ограничения как в передвижении людей, так и в их непосредственном взаимодействии. В подобной ситуации единственным и самым доступным информационно-коммуникационным средством является сетевая медиакоммуникационная среда. Для современного регионального социума данное явление абсолютно новое, требующее внимания исследователей. Цель представленной статьи – выявить принципиальные различия и специфику влияния популярных СМИ на сознание аудитории; определить структуру сетевого медиапространства, характерную для Республики Мордовия; проанализировать особенности влияния информационно-коммуникационной сетевой среды на сознание аудитории. Материалы исследования: сопоставление теоретических подходов в соотношении понятий «информационный уровень», «информационный поток», «медиапродукт» и «манипуляция». Доказало, что использование данной терминологии позволяет проанализировать происходящие в современном социуме медиакоммуникационные процессы. В качестве эмпирического материала были использованы передачи местных телевизионных каналов на основе процесса конвергентности. Соответственно, их Интернет – версии и самостоятельные медийные объекты – оказались в поле исследования. Впервые осуществился теоретический подход к осмыслению функционирования такого социального явления, как сетевое медиакультурное пространство. Впервые проанализирована структура сетевого медиапространства региона с определением доминирующих позиций. Впервые сетевое медиакультурное пространство региона рассматривается через призму его инкультуративной функциональности. Особый интерес вызывает процесс конструкции образа в информационном контенте сетевой медиакоммуникации. Условия и методология создания образа в сетевой телекоммуникации представляет научно-практический интерес в свете того, что условия возникновения образности значительно отличаются от исключительно телевизионного вещания. Это обусловлено прежде всего тем, что система более подвижна. Информация в условиях сетевой среды в короткий срок трансформируется под постоянным воздействием аудитории, которая с развитием технологий сетевого вещания способна трансформировать, ретранслировать, транслировать, качественно и количественно изменять информацию путем добавления комментариев и добавлением новых фактов, не всегда отвечающих действительности, но имеющих право на свободное существование в социуме.

Ключевые слова: **информационный уровень, триединый поток, парализующий эффект, удерживающий эффект, информационный образ, репродуктивное мышление.**

Практически ни один вид деятельности современного человека не представляется без подключения его к оперативной медиакоммуникативной среде. Именно она диктует (транслирует) условия успешного существования в предлагаемом социуме, формулируя, ранжируя и предъявляя необходимые требования. В свете данной теоретической позиции успешным является член общества, который соответствует его требованиям и является актуальным для процесса социокультурного развития. Социокультурная медиасистема – это высокоразвитая технологическая среда, способная снабдить человека оперативными знаниями, умениями и даже навыками. То есть обеспечить процесс инкультурации. Есть все основания предполагать, что какие социальные оттенки будет иметь информационный образ или информационный продукт, воплощенный в виде определенного образа, такую «окраску» приобретет и личность или аудитория в целом, попавшая под медиакультурное воздействие информационно-коммуникационной сетевой медиасреды. Важность для научного осмысления данного процес-

са подтверждает массово-коммуникационный характер. Данный процесс имеет сложную структуру, вовлекающую все больше людей, расширяя собственную аудиторию, транслируя определенный информационный продукт. Следуя законам драматургии, в основу информационного продукта ложится образ, созданный изначальным повтором информационного контента. Образ, как известно из современной науки, – «это результат реконструкции объекта в сознании человека; понятие, являющееся неотъемлемым моментом философского, психологического, социологического и эстетического дискурсов Анализ построения образа, его функционирования и развития – прерогатива психологии, которая рассматривает его как процесс, играющий важную роль в системе психической регуляции деятельности человека» [1, с. 39].

Опрос, проведенный в контрольной группе, в основном это когнитивно мотивированная часть общества (студенты), показал, что доминирующие позиции в сетевом медиапространстве Республики Мордовия занимает все еще телевизионное вещание. (Выбрано триста студентов. Было предложено ответить на три вопроса: Считаете ли вы доминирующими в системе региональных СМИ печатные источники? Считаете ли вы доминирующим в системе СМИ региона радиовещание? Считаете ли вы, что в системе СМИ региона по-прежнему доминирует телевизионное вещание? Голоса распределились следующим образом: 1 вопрос – 37 человек; 2 вопрос – 52 человека; 3 вопрос – 211 человек). Данное экспресс-исследование показало, что аудитория не только следит за происходящими в регионе медиапроцессами, но и имеет первичное представление о значении их функциональности. Это еще раз доказывает, как плотно в повседневную жизнь входит система средств массовой коммуникации и главным образом ее электронный сегмент.

Понятие «телевидение» отражает создание и массовое распространение аудиовизуальной информации в определённом взаимодействии с аудиторией [2]. Очевидно, что любое взаимодействие должно основываться, прежде всего, на взаимовыгодных условиях и решении общих задач.

Еще одна специфическая особенность телевизионного вещания – персонификация информации. Это существенное отличие телевидения от иных средств массовой информации признано во всем мире. До сих пор между медиапрактиками нет согласия в том, что персонификация – это положительный или отрицательный аспект телевизионной сущности. Все дело в том, что личностный контакт распространителя информации (телеведущего, автора телепроизведения), с одной стороны, позволяет более эффективно переводить предлагаемые знания (информацию) в аудиторное убеждение. С другой стороны, процесс персонификации сводится к манипуляции мнением аудитории, что уже негативно само по себе, поскольку приводит зрителей в пассивное состояние реципиента. На этом моменте под сомнение попадает нравственный аспект организации телерадиовещания. И поскольку телевидение занимает пока еще главенствующее место в системе современных средств массовой информации, то представляется важным рассмотреть основные его отличия от других сегментов современного медипространства.

Информационно-коммуникационный процесс, в том числе и как культурологическую систему социальной активности, рассматривали такие исследователи, как С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел, М. Кастельс, С. Кара-Мурза, В.В. Егоров, Н.Б. Кириллова, П.Н. Киричек, Е.Н. Сиридонова, Р.А. Борецкий.

На современном этапе все чаще стало наблюдаться противоречие, возникающее между формой и содержанием источников информации. Между ними, как известно, стоит цель и задачи по ее реализации. И не всегда форма способна обеспечить полноценную трансляцию информационного потока, направленного на обладание сознанием аудитории. Это обстоятельство приводит создателей медиапространства к поиску новых форм и методов подачи и передачи информационного потока.

Материалы и методы

Как только появилось слово (как основа народного творчества), как и «Слово о полку Игореве», тут же возникло множество корреспондентов и редакторов. Журналистика же появилась вместе с печатным станком Гуттенберга. Презентабельность данных заметно повысилась с того момента, когда все данные древнего «сарафанного радио» четко зафиксировались на бумаге. Так началось эволюционное построение журналистики, а вместе с ней и информационного общества. Последнее, в свою очередь, принялось за поиск все новых и новых средств сбора, аккумулирования и передачи информации. Очевидно, что в основе мотивации развития СМИ лежит «игра» с общественным мнением, от которой зависит благополучие не только вещателей, но тех, кто за ними стоит. Так, на самом начальном этапе формирования информационного общества возникают и проблемы его развития, которые выражаются в силе воздействия на сознание аудитории.

Представленные выше схемы раскрывают социально значимые особенности воздействия на аудиторию основных источников массовой информации:

– **газета** предлагает аудитории информационный текст (вербальный образ). Он отличается тем, что эмоционально, интонационно, аудиовизуально не окрашен. Данные особенности обусловливают отсутствие персонифицированности газетной информации. За читателем остается право и возможность самостоятельно сопоставлять факты, создавать ассоциативные образы и самостоятельно анализировать информацию без внесения посторонних эмоциональных проявлений. Читатель не ограничен во времени и имеет возможность неоднократно возвращаться к содержанию предлагаемой информации, а значит, произвести более глубокий анализ материала. Информационный текст без дополнительных выразительных средств подтверждает наличие только одного информационного уровня **–** текста;

– **радио** предлагает два информационных уровня. Они содержатся в информационном тексте (вербальном образе) и «интершуме» (акустический образ) с места события либо музыкальном оформлении информационного текста. Информационный текст, передаваемый по радио, уже персонифицированный, а значит, имеет интонационную и эмоциональную окраску, что уже склоняет слушателя к принятию точки зрения автора информации, этому способствует и «интершум», удерживая внимание аудитории и, при правильном его применении, усиливая информационное давление на слушателя. Но за радиослушателем все же остается право и возможность самостоятельно создавать ассоциативные образы, мысленно придавая им ту или иную окраску, а значит, строить свое отношение. Принимая во внимание свойства радио, которые мы перечислили, можно утверждать, что радио обладает так называемым удерживающим эффектом. Поскольку слушатель в отличие от читателя не имеет перед глазами текста, возникает необходимость дослушать логическую фразу до ее завершения;

– **телевидение** предлагает аудитории три информационных уровня, которые содержатся в видеоизображении, информационном тексте и «интершуме». Согласно законам драматургии, каждый из них несет свое индивидуальное информационное наполнение, сливаясь в единый поток мощно оформленной мысли за ограниченный отрезок времени, врываясь в сознание зрителя и чаще разрушая его гармонию. При этом выпадение одного из информационных уровней из зоны внимания зрителя приводит к ощущению неполноценности восприятия телеинформации. Именно это обстоятельство обусловливает парализующий эффект телевизионного вещания. Телевидение путем использования своих выразительных средств, предлагает аудитории *готовую систему ассоциативных образов*. «Парализованному» зрителю необходимо применить большое усилие воли, чтобы в данной ситуации сохранить индивидуальное отношение к происходящему [3].

Вот насколько трудно человеку справиться с телевизионным информационным потоком. Справиться – значит проанализировать, возразить или поспорить. Тут же становится понятным, насколько велика сила телеинформации.

Сила воздействия телеинформации на сознание, особенно формирующейся личности, прямо пропорциональна масштабу нравственной ответственности перед аудиторией и обществом в целом, чем обусловливается сущность социального служения тележурналиста.

Результаты

Оценивая силу воздействия телевизионной (экранной) информации на сознание аудитории, становится очевидным уровень ответственности создателя информационного потока перед его получателем. Нравственные ориентиры должны быть основой профессиональной деятельности. Это с одной стороны коммуникативного акта. А с другой, должна наблюдаться медийная грамотность или медиакультура личности. Медиакультура – это способность отбора актуальной, презентабельной, достоверной и необходимой для алгоритмизации действий информации. Для этого процесса необходимы навыки ориентирования в социально-политических процессах, происходящих на определенной аудитории, и умение прогнозировать возможные варианты развития события на основании достоверных фактов. О том, что необходимо постоянно находиться в поиске эффективных способов работы с информацией, говорит и М. Баскар [4]. По его мнению, в связи с переизбытком информации необходимы навыки ее систематизации, типологии, ранжирования и т.д.

Обсуждение и заключение

Таким образом, обнаруживается подтверждение чрезвычайной способности экранного вещания влиять на сознание аудитории, как отдельной ее личности, так и на группу людей в целом. Причем телекоммуникационный процесс провоцирует возбуждение определенной социальной активности и необязательно в зоне актуализации культурно-нравственных дел. Аудитория способна сама распространять, транслировать, при этом интерпретировать полученную информацию. И на этом этапе, чтобы не перейти к информационной анархии, необходимо наличие такого целенаправленного процесса, как медиаобразование. Оно предусматривает наличие у аудитории навыков: применяя весь ресурс информационного потока, перенаправить его на решение просоциальных задач согласно функциям телевизионного вещания. При правильном применении можно достичь реализации культурно-просветительской функции. Она осуществляется в процессе приобщения зрителей к ценностям культуры и искусства. В своем содержании предусматривает дидактические циклы, цель которых – системное образование. Анализируя культурно-просветительскую функцию, важно понимать различие между учебными и образовательными телевизионными программами. Под образованием с помощью телевидения следует понимать процесс преобразования личности зрителя, для которого недостаточно передачи точных знаний, умений и навыков.

Образовательное телевидение как уникальный процесс массовой коммуникации берет на себя решение сверхзадачи, которая заключается в формировании человека-творца, способного подходить к любой жизненной задаче целостно, с высоких нравственных позиций. Ведь доказано, что творчество и нравственность неразрывны. (Здесь уместно вспомнить слова А.С. Пушкина: «Гений и злодейство – две вещи несовместимые».) Таким образом, понятие «образовательное» в коммуникационном процессе вбирает более глубокий смысл и масштаб воздействия на публику, чем обучение, которое является лишь одним из составных его компонентов.

Библиографический список

1. Логинова М.В. *Современная философия искусства: концептосфера*: учебное пособие. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2020.
2. Егоров В.В. *Телевидение между прошлым и будущим*. Москва: «Воскресенье», 1999.
3. Божедаров Д.А. *Средства массовой коммуникации в современной образовательной системе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: 2005.
4. Баскар М. *Принцип кураторства. Роль выбора в эпоху переизбытка*. Москва: Ад Маргирнем Пресс, 2017.

References

1. Loginova M.V. *Sovremennaya filosofiya iskusstva: konceptosfera*: uchebnoe posobie. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 2020.
2. Egorov V.V. *Televidenie mezhdu proshlym i buduschim*. Moskva: «Voskresen'e», 1999.
3. Bozhedarov D.A. *Sredstva massovoj kommunikacii v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: 2005.
4. Baskar M. *Princip kuratorstva. Rol' vybora v `epohu pereizbytka*. Moskva: Ad Margirnem Press, 2017.

Статья поступила в редакцию 17.11.20

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-562-564

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

SMALL GENRES OF THE KADAR FOLKLORE (PROVERBS, SAYINGS). The article studies Kadar proverbs and sayings as one of the types of folklore works related to small genres of folklore. The subject of the research is the author's field material collected in the Kadar villages of the Republic of Dagestan. The materials are important due to the relevance of the study of such small genres of folklore as Kadar proverbs and sayings, previously not studied and not reflected in the scientific literature. The author of the article gives an ideological and thematic description of Kadar proverbs and sayings, which reflects the traditional value orientations of the ethnos, which perform the function of transmitting knowledge about the way of life and mentality. As a result, it is revealed that proverbs and sayings unite all social strata, reflect the main values of the ethnos, preserve elements of the traditional culture of the people and carry out educational functions. The elements of the ideological component of traditional culture, that are reflected in proverbs and sayings, are the importance of family and home, respect for others, discipline, faithfulness to the word, hard work, etc.

Key words: **Kadar folklore, small genres, proverbs and sayings, paremias, classification, expressive means.**

Н.А. Вагизиева*, канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального научного центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

МАЛЫЕ ЖАНРЫ В УСТНОМ НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ КАДАРЦЕВ (ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ)

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-012-00718 «Документирование кадарского языка: грамматический очерк, тексты, словари»

Данная статья посвящена исследованию и анализу кадарских пословиц и поговорок как одного из видов произведений, относящихся к малым жанрам фольклора. Предметом исследования послужил полевой материал автора, собранный в кадарских селах РД ввиду актуальности исследования, ранее не изученных и не отраженных в научной литературе таких малых жанров фольклора, как пословицы и поговорки кадарцев. Автор статьи приводит идейно-тематическую характеристику кадарских пословиц и поговорок, которая отражает традиционно-ценностные ориентации этноса, выполняющие функцию передачи знаний о жизненном укладе и менталитете. В результате исследования выявлено, что пословицы и поговорки объединяют все социальные слои, отражают главные ценности этноса, сохраняют элементы традиционной культуры народа, выполняют воспитательную, образовательную функции. Элементами идейной составляющей традиционной культуры, отраженными в пословицах и поговорках, являются значимость семьи и дома, уважение к окружающим, дисциплинированность, верность слову, трудолюбие и др.

Ключевые слова: **кадарский фольклор, малые жанры, поговорки и пословицы, паремии, идейно-тематическая классификация, художественно-изобразительные приемы.**

Малые жанры фольклора представляют собой небольшие по объему фольклорные произведения. Колыбельные песни, пестушки, прибаутки, пословицы и поговорки, скороговорки, загадки и др. являются видами исследуемого жанра. Пословица – это «краткое, вошедшее в речевой оборот и имеющее поучительный смысл, ритмически организованное поэтическое изречение, в котором народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт» [1, с. 14]. В.И. Даль отмечал, что «пословица – это коротенькая притча, суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности» [2, с. 18 – 20]. Как и притча, пословица состоит из двух частей: из картины, общего суждения и толкования, научения. Иногда научение пословицы опускается в надежде на сметливость ьслушателя, и тогда пословица по форме схожа с поговоркой. Поговорка – это образное выражение, переносная речь, простое иносказание без притчи, без суждения, заключения. По мнению А.М. Аджиева, «поговорка, в отличие от пословицы, представляет собою образное выражение, метко характеризующее то или иное явление, предмет, в поговорке не дается законченного суждения» [3, с. 390]. И. Снегирев определяет поговорку как «краткое изречение, широко распространенное в народе, образно определяющее предмет и явления по их характерным признакам» [4, с. 105].

В.И. Далем, Г.Л. Пермяковым, Е. М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, В.И. Зиминым и др. опубликованы труды, посвященные исследованию пословиц и поговорок, их происхождению, структуре, классификации и т.д. Исследования малых жанров в фольклорных произведениях даргинцев отражены в трудах Ф.О. Абакаровой, Ф.А. Алиевой, С.М. Темирбулатовой, У.У. Гасановой и др. В данной публикации впервые подвергаются научному исследованию малые жанры кадарского фольклора на примере пословиц и поговорок, а также отражена жанровая специфика и приведена идейно-тематическая характеристика исследуемых паремий. Кадарские пословицы и поговорки ранее не подвергались научному анализу и, соответственно, не были научно освещены.

Существует несколько типов классификации пословичных изречений:

1. Алфавитная классификация: требует размещения пословиц и поговорок в алфавитном порядке. По такому типу классификации составляют словари пословичных изречений.
2. Монографическая классификация: строится на группировке пословиц и поговорок по месту и времени их собирания, учитывая собирателя.
3. Генетическая классификация разделяет материал по признаку происхождения т.е. по языкам и народам.
4. Идейно-тематическая классификация позволяет отразить тематическое многообразие, связь с трудовым опытом человека, народность, классово-социальную сущность и др. В данной работе рассмотрим кадарские пословицы и поговорки с точки зрения данной классификации.

О семье и семейных ценностях: тематическая группа о семье наиболее ярко представлена, так как у кадарцев и других этносов Дагестана особое

внимание уделялось созданию прочной, счастливой, благополучной семьи. А дагестанская «свадьба – богатое символическими действиями, обрядами и национальным колоритом торжество и правовой акт, отражающий культурно-бытовые, социальные и экономические особенности образа жизни того или иного народа» [5, с. 446]. В паремиях чаще содержатся рекомендации по выбору будущей жены такого рода: *Нещике тIариле балан* – «Глядя на мать [выбирай невесту]». Нравственную сущность человека определяют по его отношению к своим родителям, близким родственникам, друзьям и др.: если человек почитает и ценит родных и близких, то и к другим людям, как правило, относится почтительно.

Ввиду того, что «каждый человек видит смысл своей жизни в детях, в правильном их воспитании и развитии, желает счастливого настоящего и будущего своим детям» [6, с. 91], он уделяет необходимое внимание воспитанию и развитию ребенка. Однако чрезмерная опека родителей в вопросах воспитания не приветствуется, так как она может неблагоприятно отразиться на личности ребенка как в детстве, так и во взрослой его жизни. К примеру, существует кадарская паремия, выражающая идеализирование ребенка родителями, в котором содержится намек на родительскую гиперопеку: *Цуния дурхIя жавгале кейъу* – «Свой ребенок лучше других [детей во всем]» (*букв.:* «Своего ребенка хорошо видит»).

У кадарцев имеются паремии о родственных отношениях, их ценности, укреплении и сохранении. Основной идеей следующих пословиц является наставление младшим: при достижении ими успеха, высокого социального и профессионального статуса, получении общественного признания и прочих достижений; необходимо с почтением и благодарностью относится к людям старшего поколения, близким родственникам, оказавшим поддержку, проявившим терпение, поделившихся необходимыми дельными советами в трудные периоды жизни, которые находились рядом в процессе всего пути развития и личностного роста человека. Например: *Ахъугьуле тумавкIу!* – «Вверх не плюй!»; *БукIмалике гъарщи тумавкIу!* – «Во встречный ветер не плюй».

В пословице *ГIинцла уди алмут кахIабиркур* – «Под яблоней груша не падает» яблоня символизирует *тяйпа, урлухъ* – «семейный род», который обладает рядом уникальных особенностей и отличительных черт, благодаря которым возможно идентифицировать личность и ее принадлежность к тому или иному роду.

О труде и отношению к трудовой деятельности: Труд является значимым элементом человеческой жизнедеятельности, так как он закрепляет трудовой опыт в памяти человека и передает его новому поколению. В фольклорных произведениях труд поэтизируют и восхваляют, так как трудовая деятельность приносит благо народу, труд является основой всех благ на земле. Паремия *ДурхIялике хIина кьящ бачабирхуй* – «Дети лишними не бывают (букв.: «О детей не споткнешься»)» используется в том случае, когда необходимо подчеркнуть тот факт, что воспитание детей и другие семейные заботы не служат препятствием для тех, кто действительно желает работать, приносить пользу окружающим и получать результаты своей плодотворной деятельности.

Значительное количество пословиц кадарцев связано с хозяйственной жизнедеятельностью и скотоводством. Пример: *Щенгизе бущибилбеглел цаб билтIуй* – «Что в кастрюлю бросишь, то и вынешь». Хороший урожай служит результатом упорного, тяжелого труда. Человек, который отдал все свои силы, старания и труд земле, получит хороший урожай, и, соответственно, никакого урожая не будет у того, кто в нужный период попусту тратил время в силу своей ленности. Также данная пословица применима к описанию межличностных отношений человека: человек, сделавший доброе дело по отношению к другому, получает взамен хорошее отношение к себе и наоборот: как человек поступит по отношению к другому, так и другой поведет себя с ним.

В кадарском фольклоре присутствуют и юмористические пословицы, в которых высмеиваются такие качества человека, как лень, излишняя болтливость и неумение работать. *Хабар хугил – хинкI варгил* – «Разговор большой – хинкал маленький». В пословице подчеркивается, что излишняя болтливость человека служит подтверждением того, что он не обладает усидчивостью и сосредоточенностью в выполнении работы и доведении ее до логического завершения. Также пословица выражает намек, что разговором делу не поможешь, для совершения дела и достижения в нем результата необходимо трудиться, прикладывая все свои усилия и работая не покладая рук.

В пословице *КIьял бирзес хIабалутаа абзар балкIа бурар* – «У того, кто не умеет доить корову – двор кривой» высмеиваются такие отрицательные качества человека, как неумение работать, отсутствие трудолюбия, лень. Так, человек, который не умеет доить корову, не сможет вести и все свое хозяйство должным образом. В результате его двор кривой т.е. его хозяйство носит необлагороженный, беспорядочный, хаотичный характер.

Смысл пословицы *БукIунт дахъбугьале мазре гьардурар* – «Чем больше чабанов, тем больше скота теряется» заключается в том, что когда за стадом смотрят несколько чабанов, тем больше вероятности, что оно останется без необходимого внимания, т.к. каждый чабан перекладывает свою ответственность на другого. Под вышеупомянутым зоонимом *мазре* – «скот» подразумевается группа работников той или иной отрасли, над которыми единовременно руководят несколько лиц. Каждый руководитель относится к своим функциям ответственно, однако не согласовывает свои требования с другими руководящими лицами, на которых также возложены подобного рода обязанности. В результате недостаточность четких установок и непродуктивность коллектива служит причиной отсутствия результата совместного труда над общим проектом, делом.

О человеческом характере, нраве, привычках: *МявхIабукIуй катули хугил зат арку* – «Тихий кот большую долю съест». Зооним «кот» символизирует мудрого человека, обладающего глубокими знаниями, хитростью, уверенностью в предпринятых решениях, в связи с чем проявляет сдержанность, спокойствие. Вышеназванная паремия характеризует человека трудолюбивого, целеустремленного, продуктивного в работе. Следует отметить, что в пословицах о животных метафорически высмеиваются отрицательные черты характера, недостатки, пороки человека. Так, Р.И. Галимуллина пишет, что «ассоциативные связи между поведением индивидов в социуме и животных отражают, с одной стороны, многовековые наблюдения субъектов этнокультур над миром животных в процессе взаимодействия с окружающим миром, с другой стороны, являются результатом влияния архаичных мифопоэтических и зооморфных воззрений, их рефлексии в языке» [7, с. 321].

Поговорка *УрхIла някьбачу низбе ищхъа* – «Чужими руками крапиву собирает» характеризует человека, принуждающего другое лицо к выполнению тяжелой работы.

О беспечном, беззаботном человеке, не проявляющем нужного внимания к своим делам, говорят: *Ихия мазре дубулзе цари* – «Его овцы в горах», т.е. все у этого человека хорошо, по мнению беззаботного человека, его жизнь удалась, и нет больше никаких забот.

В поговорке *Бузуй хIамхIалике цаб дех дирхьуй* – «Груз везут на работающем осле» и пословице *Бууй маза ярхIна изу* – «Спокойную овцу семь раз доят» используются зоонимы *хIамхIа* – «осел» и *маза* – «овца», символизирующие спокойного, доброго, лояльного человека, который всегда готов оказать помощь обратившемуся к нему лицу, иногда в силу того, что неудобно отказать.

В пословице *Белкьунил квайни гущдещ хIабала* – «Сытый живот не знает голода» выражается то, что сытый человек, т.е. человек хорошего достатка, не способен понять чувств, ощущений и страданий голодного, бедного человека. Здесь в паремии подчеркивается, что благополучный человек не умеет понять нужды, неудобства и страдания незажиточного человека.

Посредством пословицы *ХIакаликем хIава кецIил цаби* – «Рубашка ближе, чем шуба» описывают категорию людей, для которых в приоритетном отношении важнее и значимее личные, семейные отношения и связи, т.е. такого рода люди проявляют всю любовь, преданность, внимание и заботу к представителям своего семейства или рода, иногда невольно ущемляя интересы других людей.

О жизнерадостном человеке говорят *Дуния – майдан, чIир – хIайван* – «Весь мир – раздольное поле [для человека], изобилие – [радость] для скота».

О глупом человеке, не умеющем приспосабливаться к разного рода обстоятельствам, кадарцы говорят *Авлияли улхъас хIабала, улхъале кIайцIес хIабала* – «Дурак танцевать не умеет, а научившись, остановиться не может».

В пословице *УрхIла ябулике кайибилвеглел чатла байзе хьуралулхъан* – «Кто на чужого коня сядет, тот в лужу сойдет» описывается тип людей, расчитывающих на получение всех благ от окружающих даром. Также в паремии присутствует намек на то, что похвалу, честь и блага не достаются человеку просто так, а даются в награду за долгий, упорный и честный труд, а иначе человека ожидает дурная слава.

О человеке-бездельнике, слоняющемуся по улицам без дела, кадарцы говорят *Урамизела хвалис яра лига, яра тIерхьа биркур* – «Бродячей собаке или кость, или палка достанется».

О человеке, который не изъявляет своих искренних желаниях и отказывается от благого предложения ввиду скромности либо гордости, существуют такие кадарские паремии: *ДурхIя исхIайсале, нещли мама хIалуга* – «Неплачущему ребенку и мать свою грудь не даст»; *ХIайгахъулис дудещла бутIа хIабиркур* – «Отказавшемуся не достанется и доли отца».

Об образовании и теологическом аспекте паремий: в пословицах и поговорках, относящихся к данной тематической группе заложен глубокий смысл. Основными идеями пословиц об образовании являются просвещение человека, ценность и польза знаний. Такие знания часто находят применение на практике. Отличительной чертой кадарских пословиц об образовании служит то, что данные паремии обладают религиозным характером. Объяснением тому служит тот факт, что «кадарцы представляют собой благородный, набожный и верующий этнос. Кадарских детей с малых лет обучают основным теологическим канонам в медресе, а также правильному чтению священных писаний и применению знаний в повседневной жизнедеятельности» [8, с. 402].

В кадарской поговорке *ХIарияла арагъа чарухъун* – «После обеда вернулся» завуалирован глубокий смысл. Эта поговорка символизирует человека, придерживавшегося свободного, вольного стиля жизни, на заре своих лет иногда позволявшего себе выходить за рамки социальных норм поведения. Позже, достигая более зрелого возраста [«после обеда»], человек приходит к осознанию и принятию неверных поступков и поведения в молодости. Сделав выводы, он возвращается к праведному, благородному образу жизни, в соблюдении которого помогает религиозный аспект знаний.

У кадарцев существует поговорка *Дарх хIакид* – «С собой не заберешь», которая обладает теологическим подтекстом, свидетельствующем о бренности бытия и том, что человек не сможет забрать с собой в мир иной все материальное имущество, нажитое при жизни. В данной поговорке присутствует намек на то, что нажиться материальным, при этом забыв о духовном мире, невозможно. Учитывая, что кадарцы и другие народы Дагестана исповедуют Ислам, необхо-

димо отметить, что «религиозного характера пословицы и поговорки актуальны наравне с национальными, и являются не просто поучительными иносказаниями, но и объединяющей, обучающей стороной устного народного творчества дагестанских народов» [9, с. 454].

Пословицы и поговорки как малые жанры устного народного творчества близки друг к другу по общим художественным признакам, таким как краткость, лаконичность, устойчивость, широкая употребляемость. Пословицы и поговорки кадарцев следует определить как поэтические, многозначные, широко употребляющиеся в речи, устойчивые краткие выражения, имеющие переносные значения изречения, в которых отражена народная мудрость, моральный свод правил жизни. Поговорки имеют тесную взаимосвязь с пословицами, так как в случае присоединения слова или изменения порядка слов поговорки становятся пословицами. Паремии представляют широкие пласты жизни и носят воспитательную направленность. В них закреплен опыт народа. Тематика пословиц и поговорок разнообразна. В них выражается понимание жизненных основ, труда и воспитания, семейных отношений, любви и дружбы, осуждаются людские пороки и восхваляются добродетели, а также другие нравственные качества человека. В кадарских паремиях отразились различные стороны жизни человека с элементами, идейной составляющей традиционной культуры, такими как семейные ценности (*Ахъугьуле тумавкlу!* – «Вверх не плюй!»); трудолюбие (*Щенгизе бущибилбегlел цаб билтlуй* – «Что в кастрюлю бросишь, то и вынешь»); мудрости и предприимчивости (*МявхIабукIуй катули хугил зат арку* – «Тихий кот большую долю съест») и др.

В пословицах и поговорках применяются различные художественно-изобразительные средства и приемы: гиперболы (*Бууй маза ярхIна изу* – «Покорную овцу семь раз доят»), перифраз (*ДурхIя исхIайсале нещIи мама хIалуга* – букв.: «Если [грудной] ребенок не заплачет, мама грудь не даст (в смысле: не накормит)»); эпитеты (*Кьял бирзес хIабалутаа абзар балкIа бурар* – «У того, кто не умеет доить корову – двор кривой») и др.

По композиции кадарские паремии чаще подразделяются на одночленные (*БукIмалике гъарщи тумавкlу* – «Во встречный ветер не плюй»), двучленные и многочленные (*Авлияли улхъас хIабала, улхъале кIайцIес хIабала* – «Дурак танцевать не умеет, а научившись, остановиться не может»).

Пословицы и поговорки могут строиться на антитезе, т.е. приеме противопоставления («*хабар хугил – хинкI варгил* «разговор большой – хинкал маленький»). В паремиях, также как и в лирических песнях, используется прием параллелизма (*Дуния – майдан, чIир – хIайван* «весь мир – раздольное поле [для человека], изобилие – [радость] для скота») [10]. Пословицы строятся на параллелизме. Ибрагимова Ф. М. пишет, что «в первой части параллелизма показано состояние души, ситуация, положение, а во второй части – вывод, вытекающий из них. Такая структура соответствует целям и задачам пословиц: на основе жизненного материала сформулировать вывод, урок, совет» [11, с. 443]. Пословицы ритмичны. В них рифмуются отдельные слова, или словообразующие аффиксы (*Хабар хугил – хинкI варгил* «Разговор большой – хинкал маленький; *Авлияли улхъас хIабала, улхъале кIайцIес хIабала* – «Дурак танцевать не умеет, а научившись, остановиться не может»). Они разнообразны по форме высказывания и представлены в виде монолога. Пословицы и поговорки являются источником мудрости народа и его знаний о жизни, народных представлениях и идеалах, моральных устоях. Так, Ф.О. Абакарова, Ф.А. Алиева отмечают, что всегда «пословицы отражали развитие классового сознания народных масс. Их отличала острота и смелость тенденциозно направленного слова, содержащего в своей основе иронию, сарказм» [12, с. 233]. Пословицы и поговорки, возникшие как жанр устного народного творчества в глубокой древности, бытуют на протяжении многих веков и выполняют воспитательно-бытовую и литературно-художественную роли.

Так, пословицы и поговорки кадарцев не теряют своей актуальности, они определяют духовные и мировоззренческие ценности национального менталитета, а потому до сих пор остаются необходимыми, продолжают использоваться в повседневной жизни. Жанровыми признаками пословиц и поговорок являются следующие: метафоричность, переносное значение, склонность к обобщению жизненного опыта. Так, Т.Б. Джамбекова пишет, что «обобщение жизненного опыта имеет расширенный смысл, то есть может прилагаться ко многим жизненным случаям, аналогичным тому, какой отмечен в ней» [13, с. 21]. Важным является и то, что по своей форме они не подвержены искажению, а также тесно связаны с национальной культурой, повседневной культурой, культурой труда; паремии воспитывают уважение к Родине и семье, отражают главные ценности того или иного этноса независимо от принадлежности его представителя к высшему или низшему сословию. Кроме того, пословицы и поговорки формируют определенное представление о традиционной культуре народа. Они могут служить дидактическим материалом, поскольку доступно обрисовывают облик народа, его стремления и надежды, что свидетельствует о воспитательно-развивающем характере ппаремиий.

Библиографический список

1. Аникин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва, 1957.
2. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва: АСТ, 2008.
3. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков*. Махачкала, 2005.
4. Снегирев И. *Народные пословицы и притчи*. Москва, 1948.
5. Вагизиева Н.А. Свадебно-обрядовый фольклор и лексика кадарского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 445 – 448.
6. Вагизиева Н.А. Традиционный фольклор в детском цикле семейной обрядности кадарского этноса. *Филология: научные исследования*. 2020; № 1: 83 – 92.
7. Галимуллина Р.И. Коммуникативно-прагматический потенциал пословиц (на примере английских и русских пословиц с компонентом – зоонимом). *Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты*. 2014: 317 – 321.
8. Вагизиева Н.А. Специфика жанра благопожеланий в кадарском фольклоре. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 401 – 402.
9. Багандова И.М. Пословицы и поговорки как жанр устного народного творчества даргинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 453 – 455.
10. *Полевой материал автора Н.А. Вагизиевой,* записанный от Вагизиевой Дайганат Алчагировны, 1942 г.р. а с. Чанкурбе Буйнакского района РД в августе 2020 г.
11. Ибрагимова Ф.М. *Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров*. Махачкала, 2017 г.
12. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
13. Джамбекова Т.Б. К вопросу об определении жанра чеченских пословиц и поговорок. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искуствоведение. 2009; № 1: 19 – 22.

References

1. Anikin V.P. *Russkie narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor*. Moskva, 1957.
2. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva: AST, 2008.
3. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov*. Mahachkala, 2005.
4. Snegirev I. *Narodnye poslovicy i pritchi*. Moskva, 1948.
5. Vagizieva N.A. Svadebno-obryadovyj fol'klor i leksika kadarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 445 – 448.
6. Vagizieva N.A. Tradicionnyj fol'klor v detskom cikle semejnoj obryadnosti kadarskogo `etnosa. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2020; № 1: 83 – 92.
7. Galimullina R.I. Kommunikativno-pragmaticheskij potencial poslovic (na primere anglijskih i russkih poslovic s komponentom – zoonimom). *`Evolyuciya i transformaciya diskursov: yazykovye, filologicheskie i sociokul'turnye aspekty*. 2014: 317 – 321.
8. Vagizieva N.A. Specifika zhanra blagopozhelanij v kadarskom fol'klore. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 401 – 402.
9. Bagandova I.M. Poslovicy i pogovorki kak zhanr ustnogo narodnogo tvorchestva dargincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 453 – 455.
10. *Polevoj material avtora N.A. Vagizievoj,* zapisannyj ot Vagizievoj Dajganat Alchagirovny, 1942 g.r. a s. Chankurbe Bujnakskogo rajona RD v avguste 2020 g.
11. Ibragimova F.M. *Ustno-po`eticheskoe tvorchestvo rutulov, agulov, cahurov*. Mahachkala, 2017 g.
12. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
13. Dzhambekova T.B. K voprosu ob opredelenii zhanra chechenskih poslovic i pogovorok. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskustvovedenie. 2009; № 1: 19 – 22.

Статья поступила в редакцию 16.11.20

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-564-567

***Generalova L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: l.m.generalowa@volsu.ru*
***Korobova O.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: ov.korobova@volsu.ru*

THEORETICAL, DESCRIPTIVE AND COGNITIVE ISSUES OF VALENCY. The article focuses on an overview analysis of the contradictory interpretation of the phenomenon of valency in linguistics. The types of valency are described based on their content and structural characteristics from the perspective of the implementation of syntactic relations, semantic content and the position of its relationship to communicative activity. The disagreements in the definition of this linguistic

phenomenon caused by different stages of the formation of modern linguistics and related research methods are substantiated. The main relevant parameters of the study of valency are determined, which relate to the latest achievements of cognitive science based on the concept of an individual's perception of information about extra-linguistic reality through certain mental constructs fixed in the linguistic structure. The conclusion is made about the need for a comprehensive approach to the study of the grammatical phenomenon of valency and for unified criteria for describing its essence from the standpoint of cognitology which allows to remove many contradictions in the traditional consideration of its phenomenon as well as to determine all kinds of conflicting linguistic facts.

Key words: **valency, obligatoriness, optionality, actants, conceptualization, frame structure, significative interpretation.**

***Л.М. Генералова**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: l.m.generalowa@volsu.ru*
***О.В. Коробова**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: ov.korobova@volsu.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, ОПИСАТЕЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ВОПРОСЫ ВАЛЕНТНОСТИ

Статья посвящена обзорному анализу противоречивой трактовки феномена валентности в языкознании. Описываются виды валентности, исходя из ее содержательной и структурной характеристики, с позиции реализации синтаксических отношений, семантического содержания и ее отношения к коммуникативной деятельности. Обосновываются разногласия в дефиниции данного языкового явления, обусловленные разными этапами формирования современной лингвистики и связанными с ними методами исследования. Определяются основные релевантные параметры исследования валентности, которые относятся к последним достижениям когнитивистики, базирующимся на концепции восприятия индивидом информации о внеязыковой действительности через определенные ментальные конструкты, закрепленные в языковой структуре. Делается вывод о необходимости всестороннего подхода к изучению грамматического явления валентности и в унифицированных критериях для описания его сущности с позиции когнитологии, которая позволяет снять многие противоречия традиционного рассмотрения этого явления, а также детерминировать всевозможные противоречивые языковые факты.

Ключевые слова: **валентность, обязательность, опциональность, актанты, концептуализация, фреймовая структура, сигнификативная интерпретация.**

1. Из истоков истории валентности

Несмотря на то, что в современной лингвистике достаточно подробно освещалась и освещается проблема трактовки понятия валентности и определения ее существенных признаков, представлено большое количество валентностных моделей, детально описаны отдельные спорные моменты (В.Г. Гак, С.М. Кибардина, К.Э. Зоммерфельдт, О.И. Москальская, Л.Л. Цинкман, Б. Примус, С.Д. Кацнельсон, Г. Хельбиг, Б.А. Абрамов и др.), невозможно с уверенностью заявить, что существует единое понимание в этом вопросе, отвечающее всем научным критериям и не имеющее поводов для критики. Для наглядной демонстрации проблемных вопросов в валентности и описания этого грамматического явления была разработана внушительная теоретическая и методологическая база, несмотря на это, до сих пор лингвистами не достигнуто единства относительно методов, при помощи которых можно «измерить»» валентность как лингвистическую единицу.

В трактовке этого феномена обнаруживаются существенные разногласия, обусловленные, на наш взгляд, разными этапами развития языкознания. Каждый новый виток формирования лингвистики определен возникновением и становлением новых научных идей, опровергающих или дополняющих уже наработанные пласты знаний о языке. И на каждом этапе развития языкознания происходит переосмысление как самого понятия валентности, так и присущих ему характеристик.

Наиболее полное освещение данное понятие получило в середине 20 века. До этого времени термин «валентность» использовался в лингвистике для обозначения различных языковых явлений. Первоначально использование идей валентности ограничивалось только синтаксически-структурным уровнем языка. Позже понятие валентности стали употреблять для описания семантики структурных представлений. Данный термин стали использовать в различных моделях не только для описания семантики предложений, но и обозначать им разные структурные отношения. Отношения и характеристики явления, которое сегодня обозначается валентностью, рассматривались ранее в терминах абсолютных и относительных глаголов (И.В. Мейнер, О. Бехагель, И.Х. Хейзе). «К абсолютным (т.е. субъектным) глаголам принадлежат такие, которые кроме субъекта не нуждаются в других дополняющих словах, для того чтобы предложение было грамматически законченным (например: Er schwimmt, Er raucht…). К относительным (т.е. объектным) глаголам относятся, наоборот, такие, которые требуют кроме субъекта, по меньшей мере, еще одно дополняющее слово, что позволит образовать грамматически законченное и правильное предложение (например: Er erwartet, Er legt...)» [1, с. 141]. К. Бюлер в своем исследовании заявил, что «слова определённого класса могут иметь в своём окружении одну или несколько открытых позиций, которые должны быть заполнены словами других определённых классов» [2, с. 173]. В советском же языкознании свойство глагола открывало место для дополнения и рассматривалось в рамках теории сильного и слабого управления [3, с. 151].

Из вышесказанного следует, что понимание валентности имплицитно выражалось в идеях и работах ученых задолго до того, как было четко обозначено и введено в обиход языкознания французским лингвистом Л. Теньером для обозначения сочетаемости слов. В его «Структурном синтаксисе» это понятие интерпретируется как формальное языковое явление, суть которого состоит в способности глагола раскрывать свое значение путем замещения определенного количества мест в предложении, а именно «притягивать к себе большее или меньшее число актантов в зависимости от большего или меньшего количества крючков, которыми он обладает, чтобы удерживать эти актанты при себе» [4, с. 250].

Согласно концепции лингвиста, глагольная валентность характеризуется, прежде всего, с позиции количества открываемых и замещаемых в предложении мест, то есть актантов. В соответствии с этой характеристикой Л. Теньер предложил классифицировать глаголы на авалентные, одновалентные, двухвалентные и трехвалентные.

Классификация глаголов по их валентности играет роль в двух различных дискуссионных моментах:

1) в отдельных языках можно наблюдать систематические структурные изменения, которые обозначаются как пассивные, рецессивные и причинные диатезы. Причинно-следственная связь и рецессивация являются операциями, которые влекут за собой определенные систематические изменения валентности языковых единиц;

2) структурные изменения, возникающие при переводе одного языка на другой, Теньер обозначил как метатакса. При истолковании метатаксы термин «валентность» служит для описания структур предложения различных языков. При анализе диатезы и метаксы речь идет не о количестве валентностно обусловленных единиц (актантов), а об их природе.

Все усилия Теньера были направлены, главным образом, на то, как описать изменения актантных структур. Его исследования показали, что актанты имеют двойную «природу». Каждый актант имеет как формально-синтаксическое, так и семантическое обозначение. Позже было отмечено, что формально-синтаксические и семантические признаки могут привести к противоречивым оценкам валентностной связанности структурного элемента. Тот факт, что глагол на различных уровнях может иметь разную валентность, подтвердил гипотезу о необходимости различения и разных уровней валентности. Либо валентность – это свойство формальных единиц различать разные морфологические и распределительные данные, либо валентность – признак концептуальных категорий, и может наблюдаться у глаголов, обозначающих процесс. Таким образом, Теньер ввел в лингвистику не уточненный термин «валентность». Валентность той же самой языковой единицы различается в зависимости от того, относятся валентностные отношения к синтаксическому или семантическому уровню.

Не существовало точного определения, является ли валентность свойством формальных единиц, представленным исходными морфологическими и дистрибуционными данными глагола, или это свойство концептуальных категорий, которое можно наблюдать посредством обозначаемого глаголом «положения вещей».

2. Методология исследования феномена валентности

Идеи Л. Теньера нашли отклик в работах других лингвистов, разделившихся условно на два направления в соответствии с определенными лингвистическими взглядами. Представители одного из направлений вслед за Теньером рассматривали валентность как явление плана выражения, различали различные уровни описания языковой системы: синтаксический, семантический, логический. На каждом уровне валентность объяснялась определенными свойствами структурных единиц. Центром структуры предложения является глагол, а все остальные актанты обусловлены глаголом. Так, например, новым в работах Хельбига было рассуждение о системном описании валентности языка и коммуникативно-прагматических аспектах его использования. Предложенная им шестиуровневая модель описания валентности принимала во внимание не только синтаксический, но и семантический уровень представления знаний [5, с. 69].

Второе направление исходило из содержательной природы валентности и было связано с описанием глубинно-семантических явлений, отражающих реальные ситуации внеязыковой действительности. Содержательная

валентность зависит только от значения слова и не подчиняется морфологии языка.

Общим для обоих направлений является расширение понятия валентности за счет включения в сферу ее действия слов и единиц иных уровней, а также характеристика валентности по таким параметрам, как общий тип валентности, то есть ее активность или пассивность; облигаторность или факультативность валентности; число валентностей [6, с. 80].

В современном языкознании теория валентности занимает одну из ведущих позиций. Публикации отечественных и зарубежных лингвистов посвящены разработке теоретических и практических проблем, связанных с валентностными свойствами всевозможных частей речи. Принято выделять два типа валентности: активную, или центробежную, и пассивную, центростремительную. «Центростремительный, пассивный, тип валентности представляет собой способность зависимого слова присоединяться к главному, заполнять при нем открытую позицию» [7, с. 78]. На наш взгляд, выделение такого типа валентности обусловлено, прежде всего, тем, что назрела необходимость объяснить расширение понятия валентности, что стало возможным как раз благодаря включению в сферу его действия других полнозначных частей речи, обладающих чаще всего центростремительной валентностью. Однако эта идея носила тупиковый характер и не получила своего развития, в то время как активная валентность разрабатывалась лингвистами с позиции облигаторности, в соответствии с которой принято различать обязательную и факультативную валентность, а также обязательные и факультативные актанты.

Очевидным является тот факт, что обязательность или необязательность актанта связана в первую очередь с уровнем языка, на котором она фиксируется. В соответствии с этим первые попытки фиксации облигаторной валентности были основаны на синтаксической необходимости актантов. Для их выявления разрабатывались разные методы, к которым мы можем отнести «синтаксический минимум» Х. Ренике, включающий в себя, прежде всего, коммуникативно необходимые актанты, и «метод отчеркивания» Л. Вейсгербера и П. Гребе, руководствующийся смысловой наполненностью высказывания. Более строгая методика выделения структурного минимума была предложена Г. Глинцем и Г. Хельбигом в качестве разработанного ими «метода опускания», или «теста на элиминирование». Исходя из семантической совместимости в глубинной структуре, актанты могут присоединяться или опускаться. Границей структурного минимума в этой методике считалась грамматичность предложения, которая определяется соблюдением правил построения предложения. Если нереализация одного из актантов делает предложение грамматически некорректным, то это свидетельствует об облигаторности тестируемого актанта. Если же удаление актанта не приводит к аграмматичности предложения, то его реализация может считаться факультативной [8, с. 78].

Валентность, описываемая только лишь на синтаксической основе, не несла в себе особой теоретической значимости для характеристики глагольных значений, так как давала лишь фрагментарное представление о них. Она не объясняла моносемантизацию (преодоление многозначности) у полисемантических глаголов, не могла охватить и описать причинные, обратные и рецессивные отношения в синтаксических структурах.

В качестве попытки выйти за рамки структурного минимума предложения и связать необходимость актантов с коммуникативным целеполаганием высказывания можно рассматривать дихотомию Н. Энгеля, в которой он различает грамматически обязательные и факультативные, обусловленные глаголом элементы и коммуникативно незаменимые и факультативные элементы [9, с. 147]. Все же такая дифференциация ограничивается контекстом высказывания и не систематизирует фиксацию облигаторности или факультативности валентности, поскольку не учитывает многоуровневый характер этого явления.

Наличие нескольких уровней реализации валентности не подвергалось сомнениям лингвистов второй половины двадцатого века. Споры вызывали количество и трактовка уровней. В основе этих споров лежала разная трактовка самого понятия валентности, что разделило лингвистов на два условных лагеря.

В рамках одного из этих подходов (Б.А. Абрамов, В.В. Богданов, В.Г. Гак, М.Д. Степанова, Г. Хельбиг и др.) валентность трактуется с позиции ее отношения к коммуникативной деятельности. При этом разделение валентности на уровни и их характеристики является отражением отношений между действительностью, мышлением и языком. Согласно этой концепции, положение дел в объективной действительности отражается в предложении через определенные мыслительные структуры, представляющие собой предикаты с одним или несколькими пустыми местами. Предикат представляет собой ментальную фиксацию свойства или отношения между предметами. Этот уровень интерпретируется как логическая валентность, которая представляет собой внеязыковые связи между понятиями.

Эти логические связи отражаются в языковой структуре через семантические и синтаксические отношения. На семантическом уровне при семантической валентности для выражения понятийного аппарата глагол предписывает конкретное количество партнеров с надлежащими семантическими признаками, которые описываются в лингвистике в терминах глубинных падежей. Кроме того, важнейшей характеристикой семантических признаков является их совместимость в рамках события определенного статуса, то есть действия, состояния, процесса или признака.

На уровне предложения валентность рассматривается с позиции реализации синтаксических отношений в определенных членах предложения и морфологических формах. Речь идет об облигаторности или факультативности реализации того или иного логико-семантического отношения в предложении в форме, соответствующей определенному языку.

Сторонники другой точки зрения (К.Э. Зоммерфельдт, С.Д. Кацнельсон, В. Бондцио, С.М. Кибардина) исходят из того, что валентность отражает лексическое значение слова. В соответствии с этим данное понятие детерминировано как восприимчивость конкретной лексической единицы инсталлировать отношения с другими словами на основе своего значения. Любой языковой элемент не изолирован в структуре предложения, его динамика обусловлена разнообразными смысловыми отношениями с другими языковыми компонентами. Представители этого направления также отмечают многоуровневый характер этого явления, однако, выделяя те же виды валентности, трактуют их иначе.

Так, К.Э. Зоммерфельдт, так же, как и Г. Хельбиг, говорит о трех видах, но уже двух уровнях валентности: понятийном и языковом. На понятийном уровне речь идет о логических, смысловых значениях. На языковом уровне синтаксическая валентность реализует логико-семантические отношения [10, с. 43].

В. Бондцио двигается вперед и разграничивает уже два типа и два уровня валентности – логическую и семантическую, отказываясь от выделения синтаксической валентности, поскольку семантическая валентность реализуется через синтаксическую. [11, с. 74]. С.Д. Кацнельсон обозначает эти два вида валентности как содержательную и формальную. Под содержательной валентностью он понимает явление глубинного семантического плана, определяемое зависимостью от значения слова. При трактовке формальной валентности он исходит из того, что ее основной характеристикой, планом содержания является интерпретация семантических отношений содержательной валентности на уровне синтаксиса, представленных в плане выражения как способ и форма реализации аргументов предиката в данном конкретном языке [12, с. 30].

3. Характеристика теории валентности с позиций современной когнитивной лингвистики

Переход лингвистики от изучения языка как системы, существующей независимо от человека, к антропоцентрической парадигме, «возвратившей человеку статус меры всех вещей и вернувшей его в центр мироздания» [13, с. 68], позволил по-новому взглянуть на проблемы трактовки понятия валентности и ее статусные признаки с позиции когнитивной лингвистики, которая изучает роль языка в когнитивных процессах, и генерализации человеческого опыта.

Проводимые когнитивные исследования основаны на признании тезиса о том, что человеческое сознание воспринимает информацию внешнего мира через его ментальный конструкт, закрепленный в языковой структуре в результате обработки и когнитивной фиксации предыдущего опыта. Под метаданными в когнитивной лингвистике следует понимать «сведения о фактах, событиях, процессах; данные, сведения, знания, приходящие к человеку по разным каналам, кодируемые, обрабатываемые, перерабатываемые в текущем сознании и передаваемые в процессе коммуникации соответствующими языковыми структурами» [14, с. 13].

Исходные сведения, поступающие в сознание, подвергаются расчленению на отдельные составляющие [15, с. 38]. В дальнейшем происходит своего рода структурализация полученного опыта – «отнесение предмета или события при его восприятии к определенной категории» [16, с. 23], то есть категоризация, что, по мнению Дж. Брунера, «позволяет нам выходить за пределы непосредственно воспринимаемых свойств предмета или события и предсказывать другие, еще не воспринимаемые свойства данного объекта» [17, с. 24].

На данном этапе обобщения информации человеческое сознание пользуется такими моделями организации опыта, как сцены и концепты. Разница в восприятии событий и объектов внешнего мира определяет наличие структурных и содержательных различий этих моделей. Концепты организуют знание об объектах и реализуются в языке обычно именами объектов, а сцены фиксируют опыт о событиях и репрезентируются на уровне предложения полем событийных слов, центром которого является глагол.

В модель-сцену включена такая информация о событии внешнего мира, как количественный состав его возможных участников и их фактические онтологические роли. Таких моделей организации опыта может насчитываться бесчисленное количество. В дальнейшем однотипные модели-сцены подвергаются в человеческом сознании концептуализации, то есть такому способу обобщения человеческого опыта, когда однотипная модель сцена может интерпретироваться по-разному. Для интерпретации моделей-сцен человеческое сознание использует такие представляющие собой более высокий уровень абстракции модели организации опыта как фреймовые структуры.

Фреймовая структура представляет собой определенное конечное количество семантических ролей участников события, особенностью которых является абстрагированность от онтологических признаков участников моделей-сцен. Такие структуры не отражают событие, как мы это имеем в случае с моделями-сценами, а дают его потенциальную структуру, выбор которой зависит от определенной семантической перспективы рассмотрения события [18, с. 235]. Используя различные глаголы, можно по-разному (с разных ракурсов) описать одну и ту же онтологическую ситуацию с выдвижением на передний план описания конкретные роли (актанты).

Строго говоря, именно семантическая перспектива лежит в основе организации и фиксации фреймовых структур отражения событий в человеческом сознании. Суть этой ментальной процедуры состоит в потенциальной способности человеческого мозга рассматривать любое типовое событие с разных углов зрения, что позволяет ему быть интерпретированным в нескольких альтернативных вариациях, зафиксированных в соответствующих фреймовых структурах. Исходя из этого, мы можем сказать, что фреймовые структуры, устанавливая логику связей между участниками однотипного события, описывая их логико-семантические отношения, представляют собой универсальные единицы осмысления моделей организации опыта более низкого уровня абстракции, сцен, носящих идиоэтнический характер, то есть описывающих опыт носителей конкретного языка.

Такой подход к фиксации опыта в сознании человека позволяет по-новому осмыслить понятие валентности и его существенные признаки. В соответствии с вышеизложенным не представляется нужным выделять прежние уровни описываемого явления. Уровень логической валентности в его традиционном понимании представлен в когнитивной лингвистике фреймовыми структурами, носящими универсальный характер и определяющими тип события, а также наиболее полное количество его участников и их семантические роли. На уровне языка фреймовая структура закрепляется в значении глагола в потенциальном виде, поскольку для каждого типа события характерен свой набор возможных участников. Избираемая в каждом конкретном случае семантическая перспектива рассмотрения, осмысления события осмысляет его в виде одного из семантических предикатов (как действие, процесс, состояние или свойство), а также детерминирует число участников описываемого события, значимых в отдельно описываемой ситуации. Тем самым снимается вопрос облигаторности/факультативности аргументов валентности. Обязательными являются все семантические роли фреймовой структуры с точки зрения определенной семантической перспективы.

На следующем этапе осмысления описываемого события, который традиционно рассматривается как семантический уровень валентности, происходит взаимодействие фреймовой структуры и модели-сцены, в результате которого семантическая роль участника фрейма обогащается онтологическими признаками и получает возможность получить несколько разных сигнификативных интерпретаций. Определенный набор сигнификативных интерпретаций семантических участников фреймовой структуры представляет собой пропозициональную реализацию последней.

Сигнификативная интерпретация семантической роли участника фрейма является результатом ее семантического прочтения, определяющего важность для конкретной языковой общности того или иного признака участника сцены, получающего во фрейме определенную роль. Основу этой семантической процедуры составляют принадлежность описываемой сцены к одной из сфер бытия, бытийственная специфика отражаемой сцены, события или участника события.

Пропозиция представляет собой уже структуру языкового сознания, не только обусловленную характером отражаемых сцен и ментальностью носителей конкретного языка, но и предполагающую зафиксированные в языке грамматические решения для своей морфолого-синтаксической реализации на уровне предложения.

В соответствии с изложенным выше полагаем, что валентность представляет собой зафиксированную в значении глагола фреймовую структуру отражения события, реализующуюся на уровне языка посредством пропозиции как результата взаимодействия фрейма и сцены, отражаемого глаголом события.

Подводя итог, отметим следующее. Несмотря на тот факт, что теория валентности подробно описана в трудах как отечественных лингвистов, так и зарубежных, до сих пор имеются непреодолимые существенные разногласия в трактовке этого явления, связанные с влиянием семантики глагола на его валентность. Такой интегративный объект, как валентность, нуждается во всестороннем подходе к изучению и в унифицированных критериях для описания сущности данного грамматического феномена. На наш взгляд, когнитивная трактовка валентности позволяет снять многие противоречия традиционного рассмотрения этого явления, а также детерминировать такие противоречивые языковые факты, как наличествование, с одной стороны, разновалентных глаголов, отражающих одну и ту же ситуацию, а с другой стороны, глаголов с одинаковой валентностью, используемых для описания разных ситуаций.

Библиографический список

1. Степанова М.Д., Хельбиг Г. *Части речи и проблема валентности в современном немецком языке*. Москва: Высшая школа, 1978.
2. Bühler K. *Sprachtheorie*. Jena, 1934.
3. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1956.
4. Теньер Л. *Основы структурного синтаксиса*. Москва, 1988.
5. Helbig G. *Beiträge zur Valenztheorie*. Halle/Salle, 1971.
6. Гак В.Г. *Валентность – ЛЭС*. Москва: СЭ, 1990.
7. Абрамов Б.А. О понятии семантической избирательности слов. *Инвариантные синтаксические значения и структура предложения*. Москва, 1969: 57 – 84.
8. Helbig G., Schenkel W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der deutschen Verben*. Alter de Gruyter. Berlin, 2011.
9. Engel U. Schumacher H. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Tübingen, 1978.
10. Зоммерфельдт К.Э. К вопросу о минимуме предложения (валентность и ситуативная завершенность). *Иностранный язык в школе*.1975; № 1: 24 – 31.
11. Бондцио В. Теория валентности и обучение языку. *Иностранный язык в школе*. 1977; № 5: 15 – 23.
12. Кацнельсон С.Д. К понятию типов валентности. Вопросы языкознания. 1987; № 3: 20 – 32.
13. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; № 1: 64 – 72.
14. Алефиренко Н.Ф. *Проблемы вербализации концепта*. Волгоград: Перемена, 2003.
15. Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта. *Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка*. Москва: Прогресс, 1988; Выпуск XXIII: 35 – 72.
16. Брунер Дж. *Психология познания: За пределами непосредственной информации*. Москва: Прогресс, 1977.
17. Брунер Дж. *Психология познания: За пределами непосредственной информации*. Москва: Прогресс, 1977.
18. Кураков В.И. Семантическая перспектива и ее значение для становления и интерпретации языковых явлений. *Предложение и слово*. Саратов, 2002: 233 – 237.

References

1. Stepanova M.D., Hel'big G. *Chasti rechi i problema valentnosti v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
2. Bühler K. *Sprachtheorie*. Jena, 1934.
3. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1956.
4. Ten'er L. *Osnovy strukturnogo sintaksisa*. Moskva, 1988.
5. Helbig G. *Beiträge zur Valenztheorie*. Halle/Salle, 1971.
6. Gak V.G. *Valentnost' – L`ES*. Moskva: S`E, 1990.
7. Abramov B.A. O ponyatii semanticheskoj izbiratel'nosti slov. *Invariantnye sintaksicheskie znacheniya i struktura predlozheniya*. Moskva, 1969: 57 – 84.
8. Helbig G., Schenkel W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der deutschen Verben*. Alter de Gruyter. Berlin, 2011.
9. Engel U. Schumacher H. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Tübingen, 1978.
10. Zommerfel'dt K.`E. K voprosu o minimume predlozheniya (valentnost' i situativnaya zavershennost'). *Inostrannyj yazyk v shkole*.1975; № 1: 24 – 31.
11. Bondcio V. Teoriya valentnosti i obuchenie yazyku. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 1977; № 5: 15 – 23.
12. Kacnel'son S.D. K ponyatiyu tipov valentnosti. Voprosy yazykoznaniya. 1987; № 3: 20 – 32.
13. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1: 64 – 72.
14. Alefirenko N.F. *Problemy verbalizacii koncepta*. Volgograd: Peremena, 2003.
15. Chejf U.L. Pamyat' i verbalizaciya proshlogo opyta. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Kognitivnye aspekty yazyka*. Moskva: Progress, 1988; Vypusk XXIII: 35 – 72.
16. Bruner Dzh. *Psihologiya poznaniya: Za predelami neposredstvennoj informacii*. Moskva: Progress, 1977.
17. Bruner Dzh. *Psihologiya poznaniya: Za predelami neposredstvennoj informacii*. Moskva: Progress, 1977.
18. Kurakov V.I. Semanticheskaya perspektiva i ee znachenie dlya stanovleniya i interpretacii yazykovyh yavlenij. *Predlozhenie i slovo*. Saratov, 2002: 233 – 237.

Статья поступила в редакцию 19.11.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-567-570

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*

FOLKLORE HERITAGE OF A.E. KULAKOVSKY. The article highlights the collecting activity of Alexei Eliseyevich Kulakovsky, the founder of Yakut fiction. The novelty of the research lies in the fact that it contains a generalizing analysis of the collecting activity of A.E. Kulakovsky. The article examines his personality as an expert, collector and researcher of Yakut folklore. The chronological study covers the late 19 and early 20 centuries. A.E. Kulakovsky traveled to almost all the uluses

of the Yakutsk region. He collected rich material on the beliefs of the Yakuts, about 900 proverbs and sayings, as well as the historical legends of the Yakuts. The article pays special attention to the meeting of the writer himself with eminent speakers of oral folk art. Folklore materials collected by A.E. Kulakovsky remains relevant to this day and occupies a separate place in the field of folklore and ethnography.

Key words: **folklore heritage, folklore, Yakut proverbs, sayings, beliefs of Yakuts, aiyy, abaasy, icchi, legends.**

Т.В. Илларионова, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*

ФОЛЬКЛОРНОЕ НАСЛЕДИЕ А.Е. КУЛАКОВСКОГО

В статье освещается собирательская деятельность Алексея Елисеевича Кулаковского, основоположника якутской художественной литературы. Новизна исследования состоит в том, что в нем сделан обобщающий анализ собирательской деятельности А.Е. Кулаковского. В статье рассматривается его личность как знатока, собирателя и исследователя якутского фольклора. Хронологические исследование охватывает конец XIX и начало XX века. А.Е. Кулаковский объездил почти все улусы Якутской области. Им собран богатый материал по верованиям якутов, около 900 пословиц и поговорок, а также исторические предания якутов. В статье особое внимание уделяется встрече самого писателя с именитыми носителями устного народного творчества. Фольклорные материалы, собранные А.Е. Кулаковским, сохраняют актуальность по сей день и занимают отдельное место в области фольклористики и этнографии.

Ключевые слова: **фольклорное наследие, фольклор, якутские пословицы, поговорки, верования якутов, айыы, абаасы, иччи, предания.**

Алексей Елисеевич Кулаковский с молодых лет занимался собиранием материалов якутского фольклора. Как он сам образно выразился, «впитал с молоком матери» и вырос на устном народном творчестве. Именно поэтому он занялся собирательством произведений устного народного творчества. Судя по пометке на титульном листе рукописного сборника «Якутские легенды – былины», он начал записывать легенды с 1890 года [1]. А.Е. Кулаковский очень увлекался устным народным творчеством. О том, насколько он был привязан к нему, говорят строки из его письма к Э.К. Пекарскому от 12 ноября 1912 года: «У меня одна черта натуры, которую не умею, т.е. не знаю – отнести ли к достоинству, или к недостаткам. Я увлекаюсь одной поэзией, а следовательно, одной формой, в которой она облекается для своего выражения, т.е. якутскими сказками и песнями. Будучи малолетним, я целые ночи просиживал «под челюстями сказочника», слушая его сказки, легенды и остуоруйа» [2, с. 81].

Сохранились воспоминания о совместной работе писателя с именитыми носителями устного народного творчества. Н.Е. Петров довольно подробно описал встречу А.Е. Кулаковского с одним из сунтарских стариков, сыном М. Михайлова – Мэкчиргэ, Михаилом Бэсэлэйдээх: «Упросив старика на время приостановить сенокосную работу, дав ему в качестве «мзды» полтора фунта чаю, А.Е. Кулаковский слушал его три дня подряд и записал довольно много песен-тойуков. Михаил Бэсэлэйдээх исполнил для А.Е. Кулаковского «Портреты якутских женщин», присутствовавшие при этом люди передавали позже с разными подробностями «от себя», что, мол, «так-то он пел, что ветер задул, так-то он сказывал, что женщины затрепетали» и т.д. [3, с. 87 – 88]. Собиратель якутского фольклора, внештатный научный корреспондент Института языка и культуры (ныне Института гуманитарных исследований СО РАН), учитель И.Я. Николаев записал от народного певца Е.М. Федорова «Уруу алгыһа» («Алгыс на свадьбу»). И оставил примечания о Бэсэлэйдээх Мэхээлэ, от которого перенял алгыс Е.М. Федоров: «В Хаданском наслеге Сунтарского улуса жил великий олонхосут, поэт-импровизатор, запевала осуохая по имени Сын Мэкчиргэ Бэсэлэйдээх Мэхээлэ. В 1913 г. в течение месяца у него жил А.Е. Кулаковский, прибыв в г. Вилюйск из Якутска, и записал из его уст алгыс – благопожелания, андагар – клятвы, кырыыс – проклятия, песнь о лете и др. Этого народного певца своим учителем считал Сергей Зверев, очень его почитал. Данный алгыс Бэсэлэйдээх Мэхээлэ исполнил на свадьбе дочери головы. Я записал текст алгыса в 1941 г. со слов Егора Митрофановича Федорова (Бордонский наслег), лично присутствовавшего на упомянутой свадьбе и слушавшего исполнение Бэсэлэйдээх Мэхээлэ» [4, с. 11].

Ю.И. Васильев, основываясь на записях фольклориста П.Е. Ефремова, напечатал статью в районной газете о встрече А.Е. Кулаковского с именитыми верхневилюйскими певцами-тойуксутами: Петром Лебёдкиным-Чычах из Хоро, Василием Николаевым-Баннах из Намцев, и о том, как он заслушивался их песнями-тойуками [5].

Наряду с этим имеются воспоминания о встречах А.Е. Кулаковского с прославленными вилюйскими певцами-тойуксутами С.Н. Каратаевым-Дыгыйар, С.И. Менкяровым-Мэнкэр Сэмэн. Учитель С.А. Чыбыков в своей работе «Ырыа Дыгыйар – великий олонхосут» подробно описал встречу олонхосута с А.Е. Кулаковским. Также воспоминание о той встрече записал советский партийный работник А.С. Волков [6, с. 234 – 236]. А.Е. Кулаковский записал у сказителя Ырыа Дыгыйар олонхо «Эрэйдээх-Буруйдаах Эр Соготох» («Многострадальный Муж Одинокий»). Известно, что Ырыа Дыгыйар для А.Е. Кулаковского также исполнил олонхо «Болуосар Бухатыыр» («Богатырь Болуосар»). С.И. Менкяров-Мэнкэр Сэмэн (1850 – 1924 гг.) – верхневилюйский олонхосут. Репертуар сказителя неизвестен. По сведениям информанта С.Г. Менкярова, праправнука сказителя: «Известно, что олонхосут С.И. Менкяров-Мэнкэр Сэмэн дважды встречался с собирателем фольклора, основателем якутской литературы А.Е. Кулаковским-Өксөкүлөөх-Өлөксөй. Со слов Мэҥкэр Сэмэн, А.Е. Кулаковский записал песни и тойук» [7, с. 48]. О знакомстве олонхосутов с С.Н. Каратаевым-Дыгыйар, С.И. Менкяровым-Мэнкэр Сэмэн, А.Е. Кулаковским упоминается и в повести «Жизнь моего отца» Р.А. Кулаковского [8].

В годы проживания в Вилюйске А.Е. Кулаковский занимался редактированием и подготовкой к печати результатов своего многолетнего труда по сбору якутских пословиц, загадок, мифов, гаданий и т.д. Известно, что в те годы напечатать книгу было делом непростым. У писателя не было возможности издать даже свои произведения. Движимый желанием все-таки издать научные труды отдельной книгой, А.Е. Кулаковский отдал некоторую часть этого материала бывшему коллеге по Вилюйскому реальному училищу Н. Толоконскому, уезжавшему в Иркутск, с просьбой их напечатать. Однако книга появилась на свет под авторством Н. Толоконского со скромным примечанием «при ближайшем участии А.Е. Кулаковского» [9]. Лишь в 60-е годы появились труды ученых Е.Е. Алексеева, Н.В. Емельянова, которые убедительно доказали, что эти материалы были изначально собраны стараниями самого писателя [10; 11].

Между тем желание издать собранные по фольклору и этнографии материалы не давало А.Е. Кулаковскому покоя. Так, он поделился своими мыслями об этом с хорошо известным в научных кругах и издававшим в то время серию «Образцы народной литературы якутов» Э.К. Пекарским и отправил ему список собранных материалов. Этот список достаточно обширен и довольно-таки полно освещает спектр научных интересов Алексея Кулаковского:

1. Омонимы, синонимы, архаизмы и провинциализмы якутского языка.
2. Одно олонхо и легенды.
3. Гадания, верования и суеверия.
4. Чабыргах (скороговорки).
5. 150 переведенных загадок.
6. 500 пословиц с дословным и свободным переводом и с разъяснениями.
7. 12 избранных стихотворений (2 из них с переводом).
8. Перевод клятвы демона из «Демона» М.Ю. Лермонтова.
9. Одна примечательная история из похождений разбойника Манчары [12].

«Материалы для изучения верований якутов», собранные А.Е. Кулаковским, были опубликованы в 1923 г. в «Записках Якутского краевого географического общества» [13]. В них вошли материалы по якутской мифологии, обряды и поверья. В раздел о «Вселенной» включены представления якутов о трех мирах (верхнем, среднем и нижнем), а также включены легенды о сотворении мира, солнца, луны, плеяды, радуги, северного сияния. В разделе «Сверхъестественные существа» включены такие понятия (разряды), как айыы, абаасы, иччи, юер, духи, перенятые у других народов. В общей сложности, по классификации А.Е. Кулаковского, в верхнем мире проживают следующие добрые небожители (айыы): 1) Юрюнг Аар Тойон (Белый Старец Господин), 2) Юрюнг Айыы Тойон или Айыы Тойон (Белый бог господин), 3) Улуу Тойон (великий господин), 4) Кюрю» Дьёсёгёй Тойон – бог – покровитель рогатого и конного скота, 5) Исэгэй Иэйэхсит – богиня, дарующая людям рогатый скот, 6) Хомпоруун Хотой Айыы – бог, покровитель птиц; 7) Аан Джасын – бог грома, 8) Хара Суорун Тойон – бог, функция которого позабыта, 9) Тангха Хаан Тойон – бог рока и судьбы, 10) Джылга Хаан Тойон – бог рока и судьбы, 11) Чынгыс Хаан и Одун Хаан – эти имена употребляются только в пословицах, 12) Илбис кыыса и Осол уола – бог брани, 13) Айыысыт и Иэйэхсит – богини, принимающие участие в жизни человека. Далее автор подробно описывает «абаасы», которые насылают на людей всевозможные беды. А.Е. Кулаковский отметил, что у якутов все абаасы делятся на 4 категории: 1) настоящие древние абаасы; 2) всякие болезни, эпидемии; 3) мелкие абаасы, населяющие средний мир; 4) это абаасы из олонхо. И перечисляет 31 имя абаасов, оставшееся в памяти народа. Следующий разряд – это «Иччи». По определению А.Е. Кулаковского, «иччи – это что-то среднее между «айыы» и «абаасы» … По-русски их можно назвать духами, владельцами или хозяевами данной горы, реки, дерева и т.д.» [2, с. 29]. И подробно описывает функции десяти духов-иччи, распространенных у якутов. Также приведены различные поверья, приметы и описания обрядов с участием шаманов.

«Материалы для изучения верований якутов» являются ценным вкладом для изучения фольклора и этнографии якутов дореволюционного периода.

Из своих фольклорных записей А.Е. Кулаковский более всего ценил пословицы. Если в списке, переданном Э.К. Пекарскому, насчитывалось примерно 500 пословиц, то к концу жизни писателя их количество увеличилось почти вдвое. Он

писал, что в пословицах «ярко, самобытно запечатлелись бытовая жизнь якутов, их нравы, обычаи и традиции, мировосприятие и миропонимание, а также историческое время» [2, с. 102].

В 1925 г. научно-исследовательское общество «Саха кэскилэ» издало сборник А.Е. Кулаковского «Якутские пословицы и поговорки» [14]. В него вошли 965 пословиц, из них 110 составили разные варианты, около 70 были взяты из «Верхоянского сборника» Худякова и из числа переданных Н.П. Неустроевым, Ф.С. Андросовым. А.Е. Кулаковский отбирал пословицы, наиболее распространенные и известные во всех улусах Якутии. В 1945 г. Институт языков, литературы и истории переиздал сборник А.Е. Кулаковского «Якутские пословицы и поговорки» [15].

В сборнике преобладают пословицы на житейские, бытовые и моральные темы. Пословицы и поговорки расположены в алфавитном порядке. В некоторых пословицах А.Е. Кулаковский сопровождает комментариями, выясняя их смысл и происхождение.

Собирание пословиц осуществлялось таким образом: в каждом улусе Алексей Елисеевич записывал пословицы, услышанные от разных людей, отбирал для себя те, которые слышал впервые. Позже он писал: «Таким образом, я дознался, что каждый старик или старуха Вилюйского, Якутского или Оймяконского округов знает около 90% вошедшего в сей сборник» [14, с. 7]. Также он выяснил, что якутские пословицы и поговорки были в равной мере распространены во всех населенных пунктах.

В предисловии А.Е. Кулаковский дает общую характеристику пословиц и поговорок. Он писал о трудности разграничения пословицы и поговорки собственно в якутском языке. Характерным признаком их различия он считал отсутствие в поговорках «переносного смысла, в противоположность пословицам, имеющим прямой и переносный смыслы, из которых первый называется тавтологией пословицы» [14, с. 7].

Примечательно и то, что А.Е. Кулаковский рассматривал свойство пословиц коротко и метко излагать мысль как основу устного народного творчества. «Якутский поэтический язык очень любит избегаемые русским языком тавтологии, т.е. повторение одной и той же мысли, излагаемых в нескольких выражениях» [14, с. 6].

А.Е. Кулаковский перевел якутские пословицы на русский язык, чтобы приобщить их к достояниям широкой общественности, он также сопроводил перевод основательными разъяснениями этимологии, образного содержания и переносного значения каждой из пословиц. Тем самым он проявил себя не только собирателем якутских пословиц, но и их первым переводчиком и исследователем, заложившим важную основу в этом деле. Позже фольклорист Н.В. Емельянов, специализировавшийся на якутских пословицах как отдельном жанре, много раз использовал в качестве примера в своих научных трудах пословицы из сборника, изданного А. Кулаковским. Если А.Е. Кулаковский расположил пословицы в алфавитном порядке, то Н.В. Емельянов распределил их тематически [11]. Подобная классификация, разумеется, более подходила для освещения содержания якутских пословиц, т.к. наглядно показывала, что пословицы отражают самые разные явления действительности и заключают в себе жизненную мудрость.

А.Е. Кулаковский первым из образованных якутов записал предания о Манчары. В его записях основным конфликтом является выступление Манчары против своего дяди Чочо и их взаимное противостояние. Подчеркивается глубокая любовь к родному краю. Поэтому, по записям Кулаковского, Манчары, вернувшийся из заключения на старости лет в родные края, имеет одну-единственную просьбу: «Так я провел весь свой век и теперь имею лишь одно страстное желание – умереть на своем родном пепелище, умоляя до смерти Бога о прощении содеянных против воли грехов. Так дайте мне спокойно умереть на родине, добрые люди!» [2, с. 226]. Записи А.Е. Кулаковского о Манчары на русском языке впервые были опубликованы в «Сборнике трудов научно-исследовательского Института языка и культуры при СНК ЯАССР» [16, с. 129 – 156]. В сборник включен цикл преданий о Манчары, состоящий из 12 текстов: о том, как Манчары стал разбойником, приключения Манчары: 1) «Побег из Охотска»; 2) «О том, как Манчары был надут Тюкюряйем»; 3) ««Гощенье» у Багыса (Василия)»; 4) «Хвастовство Дмитрия Тялляй»; 5) «Побег из Александровской тюрьмы»; 6) «Второй побег из южной тюрьмы»; 7) «Отказ от мести»; 8) «Суд над сестрами»; 9) «Поимка у Бярт Марии»; 10) «Поимка Борогон-Кютетом»; 11) «Зимовка в берлоге»; 12) «Конец жизни Манчары». Также написал обзор о жизни и личности Манчары. А.Е. Кулаковский написал об общих чертах его характера и жизни. Итак, по записям писателя, Манчары был сослан всего 5 раз: три раза в Охотск, один раз в знаменитую Александровскую тюрьму Иркутской губернии, один раз – неизвестно куда [16, с. 136].

Записи А.Е. Кулаковского о Манчары имеют большое значение: прежде всего потому, что, подразумевается, писатель записывал своими словами то, что слышал от людей, лично знавших и общавшихся с Манчары. Во-вторых, А. Кулаковский стремился записывать широко известные среди народа сюжеты такими, как есть, без приукрашивания и без всяких сокращений и домыслов.

Где бы ни был, А.Е. Кулаковский с увлечением записывал народные предания и легенды. На протяжении всей жизни он собирал хорошо известные в центральных улусах легенды о Тыгыне и его сыне Тас Уллунгах; о первопредках амгинцев-таттинцев Модюкане и Тисикане, Батас Мёндюкане и Боруку Омолло-не, Керекене и Модуку Тёрёнёке; о широко известной в Сунтаре Суоһалдьыйа Толбоннох, знаменитом в Мегинцах Бахсы Тойоне, о прославленных воинах-хосунах северного улуса Булунняхе, Юнкябиле, Саппа.

Из этих материалов 22, переведенных на русский язык, вошли в книгу писателя «Научные труды». Н.В. Емельянов отметил, что А.Е. Кулаковский придерживался метода свободного перевода. «Кулаковский вынужден сделать такой перевод из-за того, что в якутском тексте встречаются слова «укуула» и «сэрии саҕана», которые невозможно перевести дословно. А.Е. Кулаковский объясняет, так сказать, комментирует их, в самом тексте перевода. При чтении такого перевода художественное восприятие произведения сохраняет целостность», – так он разъяснил особенности перевода фольклориста [7].

Труды А.Е. Кулаковского по фольклору начали издаваться ещё при жизни. Пословицы и записи о Манчары выходили в свет по нескольку раз. В редактированную и изданную Н.В. Емельяновым, П.А. Слепцовым книгу «Научные труды» были внесены переводы записанных А.Е. Кулаковским преданий. Однако тексты на якутском языке, а также песни-тойуки, записанные в 1922 г. со слов Д. Н. Прокопьева, всё ещё не изданы.

Настала пора отдать должное А.Е. Кулаковскому как первому фольклористу-собирателю, собрать все его труды по фольклору и издать отдельным сборником. Это стало велением времени.

Библиографический список

1. Кулаковский А.Е. Якутские легенды-былины. *Рукописный фонд ИГИиПМНС СОРАН*, ф. 283, оп. 1, д. 917, л. 36.
2. Кулаковский А.Е. *Научные труды = Научнай үлэлэр. Академия наук СССР*. Сибирское отделение, Якутский филиал, Институт языка, литературы и истории. Якутск: Якутское книжное издательство, 1979.
3. Петров Н.Е. *Тойук уонна туойарга үөрэтии = Тойук и техника исполнения*. Якутск: Полиграфист, 1998.
4. Николаев И.Я. *Дьылҕам эркээйилэрэ = Грани моей судьбы*. Якутск: Бичик, 2000.
5. Васильев Ю.И. Тойуксут партизан. *Коммунизм сардаҥата*. Верхневилюйск, 1982
6. *Тоҥ Саар бухатыыр*. С.Н. Каратаев тылыттан А.А. Саввин суруйда. Якутск: Бичик, 2003; Т. 3.
7. *Олонхо и олонхосуты Вилюйского улуса Якутии: (II половина XIX – начало XXI вв.)*. Авторы-составители Р.Н. Анисимов, Г.Е. Саввинова-Отова, О.К. Павлова, В.Н. Габышев. Якутск: Алаас, 2017.
8. Кулаковский Р.А. *Аҕам олоҕо=Жизнь моего отца:* воспоминания: рассказ. Якутск: Бичик, 2006.
9. Толоконский Н. *Якутские пословицы, загадки, святочные гадания, обряды, неверия, легенды и другие*. Иркутск, 1914.
10. Алексеев Е.Е. *Өксөкүлээх Өлөксөй (А.Е. Кулаковскай): олоҕун уонна айар үлэтин туһунан (1877 – 1926) = Жизнь и творчество А.Е. Кулаковского*. Якутскай: Якутское книжное изд-во, 1966.
11. *Сборник якутских пословиц и поговорок = Саха өһүн хоһооннорун хомуура*. / Академия наук СССР, Якутский филиал Сибирского отделения, Институт языка, литературы и истории. Составитель Н.В. Емельянов. Якутск: Якутское книжное издательство, 1965.
12. Кулаковский А.Е. *Сборник докладов к 85-летию со дня рождения Алексея Елисеевича Кулаковского*. Якутск, 1964.
13. Кулаковский А.Е. *Материалы для изучения верований якутов*. Якутск, 1923.
14. Якутские пословицы и поговорки, собранные А.Е. Кулаковским = Саха өһүн хоһооно, А.Е. Кулакуоскай муспута. «*Saqa Keskile» = «Saqa Keskile» дизн чинчийэр уобастыбата үлэтин түмүүтэ*: сборник трудов исследовательского общества. Якутск: Издание Якутского исследовательского общества, 1925; Выпуск 2.
15. Кулаковский А.Е. *Якутские пословицы и поговорки = Саха өһүн хоһооно*. Научно-исследовательский институт языка, литературы и истории ЯАССР. Якутск: Якутское государственное издательство, 1945.
16. *Сборник трудов Научно-исследовательского института языка и культуры при СНК ЯАССР = САССР НКС иһинээҕи саха тылын уонна культууратын үөрэтэр-чинчийэр институтуун үлэлэрин усбуоруньуга*. Под редакцией П.А. Ойунского. Москва; Якутск: Якутское государственное издательство, 1937.

References

1. Kulakovskij A.E. Yakutskie legendy-byliny. *Rukopisnyj fond IGIiPMNS SORAN*, f. 283, op. 1, d. 917, l. 36.
2. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy = Nauchnaj yl`el`er. Akademiya nauk SSSR*. Sibirskoe otdelenie, Yakutskij filial, Institut yazyka, literatury i istorii. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
3. Petrov N.E. *Tojuk uonna tuojarga yөr`etii = Tojuk i tehnika ispolneniya*. Yakutsk: Poligrafist, 1998.
4. Nikolaev I.Ya. *D'ylҕat `erk`e`ejil`er`e = Grani moej sud'by*. Yakutsk: Bichik, 2000.

5. Vasil'ev Yu.I. Tojuksut partizan. *Kommunizm sardaҥata*. Verhnevilyujsk, 1982
6. *Тоҥ Saar buhatyyr*. S.N. Karataev tylyttan A.A. Savvin surujda. Yakutsk: Bichik, 2003; T. 3.
7. *Olonho i olonhosuty Vilyujskogo ulusa Yakutii: (II polovina XIX – nachalo XXI vv.)*. Avtory-sostaviteli R.N. Anisimov, G.E. Savvinova-Otova, O.K. Pavlova, V.N. Gabyshev. Yakutsk: Alaas, 2017.
8. Kulakovskij R.A. *Aҕam oloҕo=Zhizn' moego otca:* vospominaniya: rasskaz. Yakutsk: Bichik, 2006.
9. Tolokonskij N. *Yakutskie poslovicy, zagadki, svyatochnye gadaniya, obryady, neveriya, legendy i drugie*. Irkutsk, 1914.
10. Alekseev E.E. *Өksөkyl`e`eh Өlөksөj (A.E. Kulakovskaj): oloҕun uonna ajar yl`etin tuhunan (1877 – 1926) = Zhizn' i tvorchestvo A.E. Kulakovskogo*. Yakutskaj: Yakutskoe knizhnoe izd-vo, 1966.
11. *Sbornik yakutskih poslovic i pogovorok = Saha өhyn hohoonnorun homuura*. / Akademiya nauk SSSR, Yakutskij filial Sibirskogo otdeleniya, Institut yazyka, literatury i istorii. Sostavitel' N.V. Emel'yanov. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1965.
12. Kulakovskij A.E. *Sbornik dokladov k 85-letiyu so dnya rozhdeniya Alekseya Eliseevicha Kulakovskogo*. Yakutsk, 1964.
13. Kulakovskij A.E. *Materialy dlya izucheniya verovanij yakutov*. Yakutsk, 1923.
14. Yakutskie poslovicy i pogovorki, sobrannye A.E. Kulakovskim = Saha өhyn hohoono, A.E. Kulakuoskaj musputa. «*Saqa Keskile» = «Saqa Keskile» di`en chinchij`er uobsastybata yl`etin tymyyt`e*: sbornik trudov issledovatel'skogo obschestva. Yakutsk: Izdanie Yakutskogo issledovatel'skogo obschestva, 1925; Vypusk 2.
15. Kulakovskij A.E. *Yakutskie poslovicy i pogovorki = Saha өhyn hohoono*. Nauchno-issledovatel'skij institut yazyka, literatury i istorii YaASSR. Yakutsk: Yakutskoe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1945.
16. *Sbornik trudov Nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka i kul'tury pri SNK YaASSR = SASSR NKS ihin`e`eҕi saha tylyn uonna kul'tuuratyn yөr`et`er-chinchij`er instituutun yl`el`erin usbuorunn'uga*. Pod redakciej P.A. Ojunskogo. Moskva; Yakutsk: Yakutskoe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1937.

Статья поступила в редакцию 22.11.20

УДК 808.2-55 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-570-572

Kazimova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Kazimovaelza@mail.ru*

ACTIVATION OF THE SUFFIX -I- IN MODERN WORD CREATION. The article is dedicated to identifying the degree of activity, productivity and regularity of the verb suffix -i- in the formation of derivative words based on borrowed productive stems. The work examines changes that occur with the producing base when the suffix is attached and, in particular, the change in distribution, the expansion of semantics, the formation of new derivatives, the formation of polysemy are traced. It is established that the semantic potential of the borrowed base, changed under the influence of the word-forming means of the Russian language, also contributes to the transformation of the typical environment in which it is actualized. There also appears a possibility of a comprehensive examination of the properties of borrowed linguistic units that find expression in a communication situation.

Key words: **word creation, word formation, borrowings, derivative stem, generating stem, derivator, productivity, regularity, slang.**

Э.А. Казимова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО « Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: Kazimovaelza@mail.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ СУФФИКСА *-И-* В СОВРЕМЕННОМ СЛОВОТВОРЧЕСТВЕ

Статья посвящена выявлению степени активности, продуктивности и регулярности глагольного суффикса **-и-** при образовании производных слов, базирующихся на заимствованных производящих основах. В работе также исследуются изменения, происходящие с производящей основой при присоединении суффикса **-и-,** в частности прослеживается изменение дистрибуции, расширение семантики, образование новых производных, формирование полисемии. Устанавливается, что измененный под влиянием словообразующего средства русского языка семантический потенциал заимствованной основы способствует также преобразованию типового окружения, в котором оно актуализируется. Появляется также возможность всестороннего рассмотрения свойств заимствованных языковых единиц, находящих выражение в ситуации общения.

Ключевые слова: **словотворчество, словообразование, заимствования, производная основа, производящая основа, дериватор, продуктивность, регулярность, сленг.**

Выход участника коммуникативного акта на просторы Интернета напрямую отражается на языке: у активных пользователей социальных сетей постепенно формируется свой язык. Важным источником для словотворчества стали заимствования, которые буквально «хлынули» в русский язык с начала 21 века. «В соответствии с потребностями языкового коллектива, в связи с актуализацией того или иного понятия в речевой обиход обрушивается сразу громоздкое словообразовательное гнездо» [1, с. 180].

В качестве причин активного употребления иноязычной лексики исследователи указывают на семантическую спецификацию заимствований и языковую экономию, когда заимствование заменяет описательную номинацию в русском языке. Важную роль играет также речевая мода, стремление казаться современным и «посвященным» [2, с. 18 – 36]. Сюда же можно причислить и процесс глобализации, в результате чего увеличивается влияние, прежде всего, английского языка как языка международного общения. Это приводит к появлению заимствований – англицизмов. Большинство из них «живут» в русском языке в неизменном виде, так и оставаясь чужеродными для носителей языка. Другие трансформируются по словообразовательной модели русского языка и активно употребляются интернет-пользователями, обретая статус молодежного сленга.

Особый интерес представляют слова, образованные путем присоединения к основе иностранного слова суффикса **-и-.** Это прежде всего глаголы, мотивированные заимствованными существительными, обозначающие действия, имеющие отношение к тому, что названо мотивирующим существительным, и реже глаголы, мотивированные прилагательными, обозначающие действия, имеющие отношение к признаку, названному мотивирующим прилагательным. Суффикс ***-и-*** при этом выполняет словообразующую функцию, соответственно, является самостоятельной морфемой. Следует отметить, что в русском языке **-и-** не только обладает деривационным значением глагольного действия (чаще в отыменных образованиях: *утюжить, решить, освоить*), но и выполняет техническую функцию, оформляющую глагольную основу *(учить, курить, пилить, делить).*

«От основ имен существительных образуются глаголы, обозначающие действия, различным образом связанные с тем, что названо производящей основой. Они производятся с помощью суффиксов: -о-//-и-(ть): *бригадир – бригадировать, кочегар – кочегарить, хулиган – хулиганить, вакса – вакси́ть, соль – солить…»* [3, с. 305].

По отмеченной Земской Е.А. модели к заимствованной основе прибавляется суффикс **-и-** , в результате чего в русском языке появляются слова: *флудить, хайпить, банить, триггерить, постить, репостить, спойлерить, хейтить, негативить, троллить, траблить, гамить, лузерить, чиллить, агриться, свайпить, байтить, сталкерить, вайпить, флексить, шазамить, стримить, коннектиться, чатиться, апгрейдить, фуловить, френдзонить, , шопиться, донатить, отфрендить, и т.д.*

Как видим, суффикс **-и-** прежде всего присоединяется к именам существительным и тем самым становится наиболее продуктивным формантом при образовании слов с заимствованной основой. Активность этого суффикса объясняется тем, что, «используя морфемный состав языка, выполняется заказ общества на создание необходимых для коммуникации наименований» [4, с. 15].

От английского слова *flood* – «наводнение, поток» путем транслитерации – фиксации произношения слова по правилам «языка-донора» средствами заимствующего языка получаем слово *флуд*, которое означает «однотипные нетематические сообщения в интернет-форумах и чатах, занимающие большие объёмы». Впоследствии путем прибавления к заимствованной основе русского глагольного суффикса ***-и-*** со значением «наделять что-либо признаками того, что названо мотивирующим существительным», образовалось новое слово «*флудить*» со значением «отправлять бессмысленные сообщения»: Например: *Мне пришлось реконструировать образ, а это вам не в чате флудить* (Борис Георгиев, Далила-web, 2012). Как видим, транспозиция слова из одной части речи в другую по существующим в русском языке образцам и моделям приводит к изменению значения заимствованной основы. При таком словопроизводстве вначале образуется глагол, затем остальные производные: «*флудильня*» – «форум, засоренный флудом», *флудер* – «тот, кто отправляет сообщения не по теме»: *Да этот юзер просто флудер, в игнор его!* (https://comp_slang.academic.ru). В данном случае путем прибавления к основе ***флуд*** агентивного суффикса **-ер**

получаем значение «человек, выполняющий действие, выраженное в исходном слове».

Также путем транслитерации, замены букв в английском слове *spoiler* (в значении «портить») материалом заимствующего языка появилось слово *спойлер*, имеющее значение «тот, кто преждевременно раскрывает (в кино, литературе, статье, компьютерной игре) информацию, которая разрушает задуманную авторами интригу, не дает читателю ее пережить, прочувствовать самостоятельно». Впоследствии словообразовательная модель русского языка, а именно добавление к имени существительному суффикса ***-и-,*** способствовала появлению производных, в частности глагола -*спойлер**и**ть*. Данное слово чаще всего используется в медиаотрасли в значении «преждевременно раскрывать информацию о свойствах новинок техники, важных элементах сюжета художественного произведения». Может заменяться синонимичными сочетаниями *«раскрывать сюжет», «убивать интригу», «выдавать тайну».*

Довольно часто в социальных сетях используется слово *триггер,* образовавшееся также транслитерацией английской основы *trigger* – «спусковой крючок». В русском языке, преимущественно в психологии, *триггер* – это «событие, запускающее какое-либо травматичное переживание». Путем присоединения суффикса -***и***- появляется отыменный глагол – «*триггер**и**ть*»: 1) быть причиной чего-либо, вызывать какие-либо последствия; 2) в психол. вызывать неприятные эмоции, воспоминания у человека: *А каких людей вы не любите? Кого меньше всего хотели бы «зацепить» своими текстами? Опишите для себя то, что может их* ***триггерить*** *(https://kartaslov.ru/).*

От слова *бан* – «блокирование участника форума за несоответствующие сообщения» с помощью присоединения суффикса **-и**(**ть**), оформляющего глагольную основу и одновременно выражающего значение действия, образовалось слово «*банить*» – «запретить нарушителю отправлять сообщения». Впоследствии к глаголу приспособили префикс ***за-*** с характерным для него значением начала действия и получили слово «***забан**и**ть***» (кого-то): *Прежде всего, нецелевой инвайтинг не одобряет сама социальная сеть «ВКонтакте», за использование «серого» софта вам могут* ***забанить*** *аккаунт (https://kartaslov.ru/).* Существует вероятность, что словообразовательная цепь данным производным не ограничится.

От английского слова *post* – «вывесить, поместить» по приведенной выше модели (с помощью присоединения глагольного суффикса **-и(ть)**) образовалось *пост**и**ть*. От данной основы впоследствии образовались производные *запост**и**ть, репост**и**ть*: *Репост**и**ть публикации в сети....*

«*Троллить*» образовалось от английского слова trolling – «ловля рыбы на блесну». *Тро́ллинг* пользователями социальных сетей употребляется в значении «форма социальной провокации или издевательства в сетевом общении, использующаяся как персонифицированными участниками, заинтересованными в большей узнаваемости, публичности, эпатаже, так и анонимными пользователями без возможности их идентификации» (https://ru.wiktionary.org/wiki). Образование глагола *тролл**и**ть* путем суффиксации сопровождается морфонологическими явлениями, в частности усечением. Безусловно, при этом меняется значение на «размещать в Интернете (на форумах, в дискуссионных группах, в вики-проектах, и др.) провокационные сообщения с целью вызвать конфликты между субъектами, взаимные оскорбления и т.п., чтобы в итоге посмеяться над ними и получить удовольствие» (https://ru.wiktionary.org/wiki).

*Хайп**и**ть* – производная от *hype* – «беззастенчивая реклама, надувательство». Прибавление суффикса **-и**- меняет значение производящей основы: *хайп**и**ть* обозначает «поднимать вокруг чего-либо шум, ажиотаж, поднимать популярность кому/чему-либо»: *Многие блогеры пытаются хайп**и**ть, чтобы набрать подписчиков*. Пользователями Интернета активно используются словосочетания: *«поднимать хайп», «ловить хайп», «на хайпе»* (forums.goha.ru›Обсуждения).

Хейтер – «недруг, тот, кто испытывает ненависть к кому-либо», образовалось от английского слова *hater* – «ненавистник» присоединением агентивного суффикса **-ер-** со значением «тот, кто»: *Хейтеры пытаются испортить жизнь известному блогеру…* (sibac.info›blog/google.com). Впоследствии к производной *хейтер* добавляется суффикс **-и-**, (при этом **-ер-** усекается) образуется глагол *хейт**и**ть* – «открыто показывать свою ненависть, к чему/кому-либо»: *Я не маленький и не подросток, чтобы троллить и хейтить* (https://proslang.ru/internet-sleng/chto-znachit-hejtit.html). Образование глагола от имени существительного в данном случае сопровождается морфонологическими явлениями, в частности усечением воспринимаемого в русском языке как агентивный суффикса -ер-.

Слово *гам**и**ть* произошло от английского слова *game* – «игра» путем прибавления суффикса **-и**(**ть**). Полученное слово означает «проводить время за компьютерной игрой»: *Настало время* ***гамить****...* (ru-forum.com).

Активно используется среди молодежи слово *агриться*: образовано от английского *angry* – «злой, негодующий» путем присоединения суффикса -**и**-(**ть**) и постфикса **-ся** со значением возвратности. Данная единица перешла в разряд активно использующихся и относится к интернет-сленговым словам. *Агриться* имеет значение «проявлять агрессию, злиться, раздражаться на кого/что-либо»: *Но второе ничуть не мешало мобам обнаруживать его и всякий раз* ***агриться*** (https://kartaslov.ru Константин Калбазов, Неигрок 2, 2020).

Продуктивной оказалась в социальных сетях заимствованная основа *лузер* (неудачник), *лузерша* (неудачница), *лузерский* (свойственный неудачнику), *лузерство* (образ поведения), *лузерятина*, *лузерятник* (сборище неудачников) и, наконец, *лузер**и**ть* (быть неудачником).

Слово из английского языка *трабл* – «проблема» в русском языке функционирует только как *трабл**и**ть* – «создавать какую-либо проблему».

От слова *пиар* (от английского PR – Public Relations «связи с общественностью») посредством суффикса **-и-** образовалось слово *пиар**и**ть* – «заниматься целенаправленной популяризацией коммерческого продукта, торговой марки, концепции, той или иной личности»: *На сегодняшний день наш отдел маркетинга* ***пиарит*** *новую линейку продуктов* (https://ru.wiktionary.org/wiki/). Также следует отметить, что значение указанного отыменного образования приобретает отрицательную коннотацию, вследствие чего его перестают употреблять в своем типовом окружении в первичном значении. Кроме того, наблюдается замена этого слова другим словом или словосочетанием. Сказанное, безусловно, свидетельствует тому, что в производной ***пиарить*** ***-и-*** является средством выражения экспрессии. В результате словообразовательные возможности этой единицы расширились: *пиариться*, *пиаровский* (ход), *пиарщик, пиарщица* (тот, кто занимается пиаром), *пиар-агенство* и др. Кроме того, появились окказиональные образования: *пиар-раздача, пиар-травля, пиар-выступление, пиар-пир* и др.

Заимствованная аббревиатура посредством суффикса ***-и-*** также может стать компонентом словообразовательной цепи. Например, от английского *ROFL – rolling on the floor laughing* – «катаюсь от смеха по полу» образовались слова *рофл**и**ть* – «смеяться, хохотать, веселиться», *порофл**и**ть* – «посмеяться, похохотать, повеселиться».

По словообразовательной модели русского языка к заимствованиям в совокупности с суффиксом ***-и-*** может прибавляться и приставка: ***по**чилл**и**ть, **за**йспойлер**и**ть, **за**шипперить, **по**флекс**и**ть, **по**флуд**и**ть.*

Следовательно, «в мощном потоке заимствований русские словообразовательные категории и типы не разрушаются, не модифицируются и легко перерабатывают заимствованные лексемы, адаптируя их к русской словообразовательной системе» [5, с. 6].

Наблюдение за употреблением заимствованных слов в русском языке позволяет отметить расширение их значений, образование новых производных на основе вторичной метафоризации, формирование многозначности. Устанавливается, что измененный под влиянием словообразующего средства русского языка семантический потенциал заимствованной основы способствует также преобразованию типового окружения, в котором оно актуализируется. Появляется также возможность всестороннего рассмотрения свойств заимствованных языковых единиц, находящих выражение в ситуации общения.

Таким образом, активизация глагольного суффикса ***-и-*** обусловливает формирование целого пласта языка. Словообразовательная база этого языка представлена совокупностью заимствований, понимаемых в языке происхождения в других значениях. Используется он в определенных социальных, возрастных, профессиональных группах (в основном молодежью). Определить значение составляющих единиц возможно только в дискурсе по дистрибуции. Соответственно для такого пласта языка следует определить статус молодежного сленга. Однако, учитывая тенденцию к проникновению сленга в литературный язык, указанное явление (продуктивность суффикса ***-и-*** в современном словотворчестве) необходимо считать общеязыковым.

Продуктивность суффикса **-и-** в современном словотворчестве объясняется причинами внеязыковыми и внутриязыковыми. Внеязыковые – это, прежде всего, потребности общества в выражении тех или иных понятий, законы аналогии, экономии речевых средств, законы противоречий. Они, в свою очередь, на уровне словообразования поддерживаются или стимулируются социальными причинами. Так, ускорение темпов жизни диктует желание экономить на всем, в том числе и на языковых средствах: в действие вступает закон речевой экономии, позволяющий заменять описательные номинации одним производным (суффикс ***-и-***, присоединенный к заимствованному имени существительному, позволяет экономить языковые средства: вместо «открыто показывать свою ненависть, к чему/кому-либо» проще и экономнее сказать *хейт**и**ть*). Рост эмоциональной напряженности в жизни общества активизирует эмоционально-экспрессивные типы словообразовательной модели (***-и-*** в большинстве приведенных выше примерах является средством выражения экспрессии).

Библиографический список

1. Скляревская Г.Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы. *Исследования по славянским языкам.* Сеул, 2001, № 6.
2. Крысин Л.П. *Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии*. Москва, 2008.
3. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*. Москва, 2005.

4. Земская Е.А. *Русский язык конца XX столетия.* Москва, 2000.
5. Петрухина Е.В. *Новые явления в русском словообразовании*. Москва, 2011.

References

1. Sklyarevskaya G.N. Slovo v menyayuschemsya mire: russkij yazyk nachala XXI stoletiya: sostoyanie, problemy, perspektivy. *Issledovaniya po slavyanskim yazykam.* Seul, 2001, № 6.
2. Krysin L.P. *Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah: Ocherki o russkoj leksike i leksikografii*. Moskva, 2008.
3. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva, 2005.
4. Zemskaya E.A. *Russkij yazyk konca XX stoletiya.* Moskva, 2000.
5. Petruhina E.V. *Novye yavleniya v russkom slovoobrazovanii*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.11.20

УДК 82-1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-572-574

Nikiforova O.V., *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: kettary.breeze@yandex.ru*
Fadeeva I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: fadeeva.ia@dvfu.ru*

VICTORIA YANKOVSKAYA'S PLACE IN RUSSIAN POETRY. The article determines the direction of V.Yu. Yankovskaya's poetry in the context of the Silver age. The periodization of her work is considered, identifies the key artistic means, the evolution of the lyrical hero, the degree of presence of the author's beginning and its interaction with the surrounding world. The author analyzes each creative period of V. Yankovskaya, which allows identifying trends in mixing elements of acmeism and symbolism, which helps classify V.Yu. Yankovskaya's poetry as "neoacmeism". The relevance of the research is explained by the interest of literary science in the poetry of the Russian abroad, as well as the need to determine the aesthetic position of the poetess. The task of the research is to determine the literary direction which Yankovskaya's poetry can be attributed to. The scientific novelty of the research lies in the low level of knowledge of the problem.
Key words: **poetry, lyrical hero, author, symbolism, acmeism, neoacmeism, creativity.**

О.В. Никифорова, *аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: kettary.breeze@yandex.ru*
И.А. Фадеева, *канд. филол. наук, доц., Дальневосточный Федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: mailto:fadeeva.ia@dvfu.ru*

МЕСТО ВИКТОРИИ ЯНКОВСКОЙ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ

В данной статье совершается попытка определить направление поэзии В.Ю. Янковской в контексте Серебряного века. Рассматривается периодизация её творчества, выявляются ключевые художественные средства, эволюция лирического героя, степень присутствия авторского начала и его взаимодействия с окружающим миром. Автором проведен анализ каждого творческого периода В. Янковской, позволившего выявить тенденции смешения элементов акмеизма и символизма, что позволяет причислить поэзию В.Ю. Янковской к направлению «неоакмеизм». Актуальность исследования объясняется интересом литературоведческой науки к поэзии русского зарубежья, а также необходимостью определения эстетической позиции поэтессы. Целью исследования является определение литературного направления, к которому можно отнести поэзию Виктории Янковской. Научная новизна исследования состоит в малой изученности проблемы.
Ключевые слова: **поэзия, лирический герой, автор, символизм, акмеизм, неоакмеизм, творчество.**

Виктория Юрьевна Янковская (1909 – 1996) является представительницей поэтической когорты русского зарубежья, её восточного ответвления. Имя поэтессы не относится к широко известным. Между тем творчество В.Ю. Янковской – значимая страница в истории русского литературного зарубежья. Она очень рано начала печататься, её произведения регулярно появлялись в различных дальневосточных изданиях. Кроме того, она вела переводческую деятельность. В 1922 году семья Янковских, игравшая очень заметную роль в экономической и культурной жизни Владивостока и Приморья, была вынуждена, спасаясь от вступающей во Владивосток Красной Армии, покинуть Россию и обосноваться в соседней Корее. В период эмиграции Янковская сотрудничала с журналами, издававшимися в Харбине и Шанхае. На их страницах печатались её стихотворения и малая проза: «Я стала писать стихи и печататься во всех эмигрантских органах <…>. Мои стихи публиковались в журнале "Рубеж", выходящим в Харбине и Шанхае <…>, в шанхайских журналах "Прожектор", "Парус", "Багульник", "Понедельник". Также я сотрудничала с газетой "Слово", где выиграла два литературных конкурса…» [1, с. 157].

Но связь её с Россией никогда не прерывалась, переезд в Корею (а позже и в другие страны – Китай, Чили, США) не лишил её корней. В корейский период в доме сохранялись русские традиции. Неслучайно Янковская, описывая свою корейскую жизнь, запишет в своём дневнике: «Дом наш был настоящим "дворянским гнездом" и жили мы, как "тургеневские Лизы"» [1, с. 153]. В Китае ей также удавалось сохранять своё русское сознание и душу, чему способствовала обстановка. Например, М.Н. Голенищев-Кутузов писал: «Русское население китайского Дальнего Востока не поглощается местным: благодаря высокому уровню русской цивилизации ему легко отстаивать свою самобытность» [2, с. 106].

Поэтесса всегда думала о Родине («Я – патриотка, и Россия мне дороже всего»), что отразилось и в её творчестве, в котором тема ностальгии является одной из основных. Кроме того, Янковская поддерживала отношения с русскими поэтами Серебряного века – Н.С. Гумилёвым, К.Д. Бальмонтом. Разумеется, они оказали на неё большое влияние. Вопрос о том, к какому течению или направлению в русской литературе можно отнести её творчество, ещё не решён в литературоведении.

Гумилёв, как известно, был акмеистом, Бальмонт – символистом. Вместе с футуризмом и имажинизмом эти три направления составляли основную волну модернистского новаторства в эпоху Серебряного века. Эмигрантскую литературную среду влекло к Петербургу того времени, который за границей стал для поэтов и писателей недосягаемым. Например, публицист русского зарубежья В.С. Варшавский писал о парижской ветви эмигрантов: «Желание дослушать в пустыне эмигрантского одиночества повесть об этом великом и безумном полете и породило "парижскую школу"» [3, с. 176]. Под «великим и безумным полётом» он подразумевал деятельность петербургских поэтов. Вполне логичным будет предположить, что и на поэтов восточной ветви они оказали не меньшее влияние.

Тому есть и доказательства. Так, Е.Э. Фетисова, характеризуя харбинское литературное сообщество «Молодая Чураевка», в котором состояла и Янковская, приводит сведения о том, что «"Письма о русской поэзии" Н. Гумилёва были настольной книгой-манифестом чураевцев» [4, с. 291].

Говоря о периодизации творчества Янковской, следует отметить, что свой первый, ранний период она сама характеризовала как «описательный». Когда-то она собиралась стать художником, поэтому своё тяготение к словесной живописи объяснила следующим образом: «…моя любовь к рисованию выразилась в том, что все мои стихи тех лет (не считая патриотических, чем тогда болели все), были описательными, именно о природе» [1, с. 157].

Условно творчество Янковской можно разделить на географические периоды, то есть в соответствии с теми странами, в которых она жила на протяжении жизни. Неслучайно основной сборник поэтессы носит название «По странам рассеяния». Он был составлен сыном Виктории Янковской, Орром Чистяковым-Янковским, и структурно поделен на четыре части, каждая из которых соответствует месту создания стихотворений: 1. «Калифорния», включающий в себя произведения, созданные в США в период 1967 – 1975 гг.; 2. «Дальний Восток и Северная Корея (странам моей юности)» – 1928 – 1940 гг.; 3. «О Чили – красивой и узкой земле» (1953 – 1961 гг.), 4. Неозаглавленная часть, включающая в себя стихотворения, созданные в период 1940 – 1949 гг., 5. «Стихотворения разных лет», не вошедшие в сборник 1978 г.

Если же рассматривать стихотворения сборника в хронологическом порядке, первым периодом следует считать отрезок с 1928 по 1940 г., то есть время, когда она жила на Дальнем Востоке и в Северной Корее.

Второй период – с 1940 по 1949 гг. Он никак не озаглавлен.

Третий период – чилийский, с 1953 по 1961 гг.

Четвёртый период – американский, с 1967 по 1975 гг. [5, с. 29].

Второй период мы предлагаем условно назвать периодом «Тигрового хутора» по названию колхоза, который был создан на месте имения брата Янковской, Валерия Янковского, сосланного в лагеря вместе с братом и отцом.

Проанализировав стихотворения каждого из периодов, представляется возможным определить эволюцию поэтической личности Янковской, её предпочтения в поэтическом творчестве.

На наш взгляд, имея в виду четыре основных течения Серебряного века, предположения о том, что в своей поэзии Янковская следовала эстетике футуризма или имажинизма, следует сразу отвергнуть, так как стихотворения поэтессы не содержат никаких признаков этих течений.

Когда-то в своём письме к Б.Л. Пастернаку М.И. Цветаева очень тонко определила суть поэзии Серебряного века: «"Я только повод к перечислению целого ряда предметов" (Бальмонт); "Все предметы только повод к я", – вот Блок. "Повод – без я" (имажинисты). "Я – без повода" (Пастернак)» [6, с. 251].

Это может означать, что, по мнению Цветаевой, Бальмонт искал в себе творческий импульс для того, чтобы передать своё видение мира, через своё «Я» – к символу. Для Блока отображение мира было необходимо, чтобы выразить свою творческую личность. Имажинисты создавали новую картину мира, в которой «Я» не было исключительно важным. Пастернак же начинал свой творческий процесс, отталкиваясь от своих эмоциональных и духовных переживаний, и ими завершал.

Можно ли какую-либо из этих творческих концепций применить к Янковской, станет понятным, если обратиться к её поэзии с позиции художественного анализа.

Янковская была, несомненно, очень искренна в своих стихотворениях. Переживаемое ею на протяжении всей жизни острое ностальгическое чувство явственно отобразилось как в поэзии, так и в дневниках. Второе важное наблюдение – это тенденция к описанию, стремление создавать словесные картины природы, которую она горячо любила.

Можно предположить, что поводом для творчества являлось не «Я», а «перечисление предметов». В то же время нельзя не отметить тот факт, что степень присутствия личности автора в текстах очень велика. Например, в стихотворении дальневосточного периода «Я – коза» (1931 г.) в название личное местоимение вынесено на первое место. Более того, лирическая героиня буквально перевоплощается в субъект окружающего мира. О том, что лирическая героиня и автор – это одно лицо, свидетельствует эпиграф: «Папе – Тигру» [7, с. 19]. Как известно, отец поэтессы Ю.М. Янковский был известным охотником на тигров. Очевидно, что Янковская пыталась воссоздать в стихотворении мир своего счастливого детства:

У меня среди скал, как у горной козы,
На листах своя мягкая «лёжка»,
А над нею шатёр из корейской лозы
И склоняет цветы таволожка [7, с. 19].

Автор создаёт очень яркое описание буквально райского уголка природы, в котором все условия располагают для безмятежного существования. А в следующей строфе она внезапно ставит себя в центр этого райского пространства, перевоплотившись в козу:

Сквозь ажур этих розовокрылых цветов
Мир ещё восхитительней станет!
Я – коза подпирающих небо хребтов –
Только солнце копьём меня ранит [7, с. 19].

В данном случае можно увидеть и пантеистические тенденции, и переосмысление окружающего мира при помощи символов, и гиперболизацию образа. Вспоминается Бальмонт с его воспеванием Солнца, подчёркиванием тесной связи между лирическим героем и светилом («Гимн Солнцу»), а также видно пытливое исследование животного мира в стремлении найти зверя, наиболее близкого себе:

Но, если от Азийских, Африканских
Святых пустынь мечту я оторву,
Средь наших дней, и плоских, и мещанских,
Моей желанной – кошку назову [8, с. 80].

В обоих случаях наблюдается тенденция слиться с окружающим миром, стать его эпицентром, показать, что это именно «мой» мир, а не кого-то другого. Герой Янковской и Бальмонта остаётся в нём один на один с любимым животным.

Восприятие природы как своего родного дома обнаруживается и в стихотворении «Осень» (1930тг.). Его особенность заключается в том, что лирическая героиня (автор), рисуя картину прекрасной осени, вновь концентрирует всё происходящее вокруг своей личности:

Только слышать шумы буйных сосен.
Только видеть взвихренное море!
Это ты – прекраснейшая осень,
Ты летишь ко мне, ветра пришпорив [7, с. 29].

Взволнованность, эмоциональное оживление передаются через лексический повтор, восклицания, употребления прилагательного в превосходной степени, обилие эпитетов. Осень воспринимается как через звуки, так и внешние образы, которые движутся непосредственно к героине.

Далее уже более конкретный, персонифицированный образ осени приобретает облик таинственной девы, в которой есть черты и нежности, и воинственности. Лирическое повествование построено так, как будто она находится лицом к лицу с героиней:

Куришь смолы пряных ароматов
И бросаешь огненные блики.
Но воинственно блистают латы
Сквозь просветы девичьей туники [7, с. 29].

Осень показана здесь в индивидуальном видении автора, которое строится на интуиции, на ассоциациях, что вновь указывает на символизм. Однако две последующие строфы заставляют подумать о присутствии в тексте Янковской элементов другой эстетики. Приведём финальную часть стихотворения:

А вокруг ещё пылают клёны,
И синее неба генцианы,
И томящие, как зов влюблённой,
Звуки неба – птичьи караваны [7, с. 30].

В приведённом примере ставка делается уже не на символические образы, а на создание реалистической картины осени. Практически под каждым объектом имеется в виду его прямое значение. Происходит попытка передать состояние души, то есть метафора возникает на ассоциативном уровне. Перечисленные признаки являются качествами акмеизма. По словам Е.Э. Фетисовой, «акмеистически-символистский уклон в упрощённом виде порождает неоакмеизм» [4, с. 37]. Следовательно, раннее творчество Янковской необходимо расценивать с позиций этого течения.

Обратимся теперь к произведениям второго периода. В 1942 году поэтесса создала стихотворение «На перелёте»:

Ландшафт Маньчжурии равнинный
Уходит в вдаль бескрайнюю.
Над ним царит гомон утиный –
Беседа птичья тайная [7, с. 53].

Ясный и объективный взгляд лирической героини даёт возможность представить читателю реалистический пейзаж с точно обозначаемыми предметами и явлениями. Импульсом для создания поэтического произведения здесь служит не «Я» автора, а окружающий мир. Повышенная эмоциональность, как в предыдущих стихотворениях, отсутствует.

Во второй строфе уже появляется личность автора:

Из затонувшей старой лодки
Я наблюдаю озеро:
Закатный пурпур сетью тонкой
На камыши ***набросило*** [7, с. 54].

Акмеистические тенденции явно преобладают, мелодика, ясность и простота стиха создают ассоциации с ахматовскими строками:

Мне с тобою пьяным весело –
Смысла нет в твоих рассказах.
Осень ранняя ***развесила***
Флаги жёлтые на вязах [9, с. 79].

Приём олицетворения усиливает выразительность картины и в том, и в другом случае (силы природы выступают как живые существа, совершающие осознанные действия). Глаголы помещения (по классификации Л.Г. Бабенко) «*набросить*» и «*развесить*» близки по своей семантике [10, с. 113, 127]. Благодаря им в тексте возникают яркие и оригинальные метафоры.

В третьей строфе личность героини (автора) практически растворяется:

А перелётной птицы стаи
Из неба, как из вороха.
Летят, летят и где-то тают…
И вкусно пахнет порохом… [7, с. 54].

Её присутствие можно ощутить только по ольфакторным ощущениям героини. Картина, созданная ею, тонка и прозрачна, как будто написана акварельными красками. О том, что ведётся охота на уток, можно догадаться лишь из контекста. Перечисление действий и объектов является поводом сообщить о некоторых своих пристрастиях: «*вкусно пахнет порохом*», следовательно, ей нравится этот запах (как дочери охотника). Он навевает ей приятные воспоминания. Таким образом, здесь можно в какой-то степени применить формулировку, данную Цветаевой Блоку: «Все предметы только повод к "Я"». Но это «Я» проявляется здесь приглушённо, не в полной мере. На наш взгляд, основной целью автора при создании этого стихотворения было стремление отобразить вызвавший в ней определённый эмоциональный отклик пейзаж, а не заявить о своей творческой личности, как это было в сочинениях раннего периода.

Но есть и другие примеры, относящиеся к данному временному отрезку. Например, автобиографическое стихотворение «Те года» (1947 г.), рассказывающее о тяжёлой жизни на Тигровом хуторе. В нём главное – личность автора, её переживания и воспоминания, заставляющие вновь и вновь рефлексировать по поводу прошедших событий. Всё остальное – повод, как это было сказано Цветаевой о Бальмонте.

Финал этого стихотворения несколько парадоксален:

Цену узнала и дружбе, и лести,
И одинокой прекрасной свободы…

И не забыть мне те страшные годы –
Стали они для меня всех чудесней [7, с. 57].

Парадоксально оно потому, что в нём объединены контрастные понятия и переживания. «*Страшные годы*» вдруг стали самыми «*чудесными*». Объяснить это возможно: автор получила бесценный нравственно-духовный опыт, научившись отделять истинное от лживого.

В чилийский период творчества в поэзии Янковской появляется двойственное настроение. С одной стороны, новую страну она воспринимает позитивно – для неё это «*красивая и узкая земля*» [7, с. 38]. С другой стороны, это очередная веха на пути, отдаляющая от Родины. Отсюда порождается и двойственность восприятия:

Узкая-преузкая – вдоль моря
Тянется она из края в край:
Счастье – есть. Но выше меры – горе.
В хаотичной смеси – Ад и Рай [7, с. 39].

Автор совмещает контрастные, даже полярные понятия, поэтому действительность и видится ей хаотичной. Соединяет она и две свои излюбленные тенденции: акмеистскую точность описаний и символистское мышление. Красота окружающего мира выступает как причина для того, чтобы выплеснуть боль, живущую внутри.

В творчестве американского периода тема Родины начинает звучать ещё громче. С годами чувство тоски по ней не затухало, а напротив, разрасталось. Есть в стихотворениях, написанных в Америке, одна важная особенность: в них начинает преобладать местоимение «мы», вместо «я». Поэтесса начинает говорить от лица всех эмигрантов:

Сан-Франциско – кружевные берега…
Эти волны к нам бегут издалека…
От любимой, от Родной Земли,
Где сожгли когда-то наши корабли… [7, с. 3].

В этом стихотворении (как и в некоторых других) возникают устойчивые образы, обретающие качества символов. Это образы Океана, моста, берега, Реки. Значение их состоит в связи с Россией, пусть даже зыбкой, метафорической. Переход к образно-символическому мышлению говорит о том, что в творчестве Янковской начинает доминировать символизм.

Возникает в поэзии, относящейся к американскому периоду, и тема творчества, символом которого выступает образ Лиры – как, например, в стихотворении «Мост “Golden Gate”» (1975 г.):

Но теперь запели струны с перебоем.
Слушать эту Лиру всем сегодня страшно:
Слишком много шума, гама, воя –
Точно у подножья Вавилонской Башни [7, с. 5].

Несмотря на присутствие в стихотворении символов, образ-автора поэта приобретает в нём качества пророка. Мистическое предчувствие крушения мира, невозможности соединить две расколовшиеся части одного целого – Родины и принадлежавших ей ранее поэтов-эмигрантов – приводит автора к самым мрачным выводам, пессимистическому настроению. Эти качества уже свойственны акмеизму, что позволяет говорить о принадлежности Янковской к неоакмеизму.

Личное самоощущение в произведениях этого временного отрезка переплавляется с общим. Поэтесса ощущает себя единым целым с эмигрантами, которые, как и она, были вынуждены покинуть Россию. Здесь нельзя определить доминирующее начало: «Я» синтезируется с «мы», а окружающий мир с его предметами больше не является толчком для творческого процесса. Основной импульс, главный болезненный нерв – это Родина и вечная разлука с ней. Таким образом, на позднем этапе творчества применить к Янковской концепцию Цветаевой не представляется возможным.

Итак, на основании всего вышесказанного можно сделать следующий **вывод**: тенденция смешения элементов акмеизма и символизма даёт основание причислить поэзию В.Ю. Янковской к направлению «неоакмеизм». На основе анализа было замечено, что лирическая героиня Янковской, которую мы отождествляем с автором, прошла сложную эволюцию: от акцентирования своего «Я», некоторого эгоцентризма (дальневосточный и корейский периоды) к философской и более спокойной созерцательности (период «Тигрового хутора»), к попытке обрести себя в раздвоенном мире (чилийский период) и, наконец, к слиянию своего «Я» с сознанием всех эмигрантов (американский период). Поэтесса начинает говорить от лица всех изгнанников, выражая общую боль от потери Родины.

Библиографический список

1. Янковская М.М., Янковская М.Ю., Янковская В.Ю., Янковская В.Ю. *Шорохи прошлого: дневники, мемуары, письма*. Владивосток: Тихоокеанское издательство «Рубеж», 2017.
2. Голенищев-Кутузов М.Н. *Русская литература на Дальнем Востоке*. Москва, 1998.
3. Варшавский В.С. *Незамеченное поколение*. Москва: Русский путь, 2010.
4. Фетисова Е.Э. О программных и латентных организациях неоакмеизма. *Вестник Московского университета*, 2016; № 5: 45 – 59.
5. Никифорова О.В. Образ дома/родины в поэзии Виктории Янковской. *Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации*: материалы участников IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор А.А. Новикова, 2019: 29 – 32.
6. *Пастернак, Цветаева: Чрез лихолетие эпохи... Письма 1922 – 1936 годов*. Москва: АСТ, 2016.
7. Янковская В.Ю. *По странам рассеяния*. Нью-Йорк: АМ-издат, 1978.
8. Бальмонт К.Д. *Полное собрание поэзии и прозы:* в одном томе. Москва: Альфа-книга, 2018.
9. Ахматова А.А. *Стихотворения. Поэмы*. Москва: Эксмо, 2019.
10. Бабенко Л.Г. *Большой толковый словарь русских глаголов*. Москва: АСТ-Пресс, 2008.

References

1. Yankovskaya M.M., Yankovskaya M.Yu., Yankovskaya V.Yu., Yankovskaya V.Yu. *Shorohi proshlogo: dnevniki, memuary, pis'ma*. Vladivostok: Tihookeanskoe izdatel'stvo «Rubezh», 2017.
2. Golenischev-Kutuzov M.N. *Russkaya literatura na Dal'nem Vostoke*. Moskva, 1998.
3. Varshavskij V.S. *Nezamechennoe pokolenie*. Moskva: Russkij put', 2010.
4. Fetisova E.`E. O programmnyh i latentnyh organizaciyah neoakmeizma. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2016; № 5: 45 – 59.
5. Nikiforova O.V. Obraz doma/rodiny v po`ezii Viktorii Yankovskoj. *Literatura i kul'tura Dal'nego Vostoka, Sibiri i Vostochnogo zarubezh'ya. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy uchastnikov IH Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Otvetstvennyj redaktor A.A. Novikova, 2019: 29 – 32.
6. *Pasternak, Cvetaeva: Chrez liholetie `epohi... Pis'ma 1922 – 1936 godov*. Moskva: AST, 2016.
7. Yankovskaya V.Yu. *Po stranam rasseyaniya*. N'yu-Jork: AM-izdat, 1978.
8. Bal'mont K.D. *Polnoe sobranie po`ezii i prozy*: v odnom tome. Moskva: Al'fa-kniga, 2018.
9. Ahmatova A.A. *Stihotvoreniya. Po`emy*. Moskva: `Eksmo, 2019.
10. Babenko L.G. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih glagolov*. Moskva: AST-Press, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.11.20

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-574-576

Gasanova U.U., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestani Languages, DGU; Department of Humanities and Social and Economic Disciplines, VGUY SKF MJ of Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

STYLISTIC USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE WORKS OF KHABIB ALIYEV. The article analyzes the stylistic use of phraseological units in the works of the famous Dargin writer Habib Aliyev. It is noted that many stable phrases, including phraseological units, contain hidden stylistic possibilities. Finding them and using them to create vivid, memorable images is an important creative task for a writer. The writer often resorts to various techniques and means, including the use of an ellipsis. Focusing on the elliptical part is often caused by the character's special interest in something, as well as due to his communicative attitude. In addition, the repetition of the ellipsis in a diverse lexical environment gives it a special expressiveness. Not all apt expressions of an occasional nature used by the writer became active and entered the phraseological fund of the Dargin literary language. This phenomenon, in our opinion, is typical for a writer of any national literature. Only language practice will show which individual phraseological formations will be firmly included in the Golden Fund of phraseological means. Borrowed FE are subject to adaptation on a new language basis, while maintaining the general semantics, the structural and grammatical organization may be replaced by a correlative structure, changes in the lexical composition of FE may occur, and the general semantics of the borrowed phraseology may even change.

Key words: **stylistics, phraseological units, writer's prose, proverbs, comparatives, metaphor, ellipsis, borrowings.**

***У.У. Гасанова**, д-р филол. наук, проф. ДГУ, г. Махачкала, проф., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОЗЕ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье проводится анализ стилистического использования фразеологических единиц в произведениях известного даргинского писателя Хабиба Алиева. Отмечается, что во многих устойчивых словосочетаниях, в том числе во фразеологических единицах, заложены скрытые стилистические возможности. Обнаружить их и использовать для создания ярких, запоминающихся образов – важная творческая задача писателя. Автор часто прибегает к различным приемам и средствам, в том числе и к использованию эллипсиса. Заострение внимания на эллиптированной части часто вызывается особой заинтересованностью персонажа в чём-либо, это связано также с его коммуникативной установкой. Кроме того, повторение эллипсиса в разнообразном лексическом окружении придает ему особую экспрессивность. Не все меткие выражения окказионального характера, употребленные писателем, стали активными и вошли во фразеологический фонд даргинского литературного языка. Это явление, на наш взгляд, характерно для писателя любой национальной литературы. Только языковая практика покажет, какие именно индивидуальные фразеологические образования прочно войдут в золотой фонд фразеологических средств. Заимствованные ФЕ подвергаются адаптации на новой языковой почве, при сохранении общей семантики может происходить замещение структурно-грамматической организации соотносительной структурой, могут произойти изменения в лексическом составе ФЕ, может даже изменится общая семантика заимствованного фразеологизма.

Ключевые слова: **стилистика, фразеологические единицы, проза писателя, пословицы, компаративы, метафора, эллипсис, заимствования.**

В художественной речи фразеологизмы подвергаются различным структурно-грамматическим видоизменениям, что, помимо всего прочего, расширяет границы их семантического поля. При этом ФЕ приобретают новые, дополнительные выразительные возможности. В сущности, подобных преобразований, трансформаций ФЕ у каждого писателя может быть множество, что зависит не только от его мастерства, но и от характера, темы, идеи данного конкретного произведения.

Объектом нашей статьи являются приемы стилистического использования фразеологизмов в произведениях известного даргинского писателя Хабиба Алиева.

Считается, что употребление ФЕ в нормативном виде в художественной прозе само по себе очень важно. Однако во многих устойчивых словосочетаниях, в том числе во ФЕ предикативно-коммуникативной структуры, заложены скрытые стилистические возможности. Обнаружить их и использовать для создания ярких, запоминающихся образов – важная творческая задача писателя.

Автор умело применяет пословицы и поговорки, фразеологизмы, проклятия и благопожелания даргинского языка, которые делают его произведения более выразительными и привлекательными. Это говорит о своеобразном стиле как об индивидуальном творческом методе писателя [5, с. 386].

Одним из таких средств придания новых выразительных оттенков фразеологизмам разных пластов являются авторские преобразования этих языковых единиц.

Такая работа писателя над лексико-фразеологическими средствами языка выходит за рамки стилистики. Справедливо утверждение о том, что специфическое, авторское употребление ФЕ «представляет собой бесспорный теоретический интерес как для исследования процесса развития фразеологического запаса национального языка, изучения жизни отдельных фразеологизмов, так и для выявления стилистических возможностей литературного языка, а также роли мастеров языка и стиля в обогащении национального языка средствами выразительности» [3, с. 109].

Под авторскими преобразованиями ФЕ подразумеваются различного рода трансформации фразеологизмов. Такое видоизменение ФЕ необходимо отличать от фразеологического творчества. При авторском преобразовании писатель придает ФЕ различные структурно-грамматические формы, а не создаёт качественно новые ФЕ.

Для обозначения явлений трансформации во фразеологической стилистике пользуются разными терминами. Мы же будем оперировать наиболее распространенным термином – эллипсис. Под эллипсисом понимается опущение одного из постоянных компонентов, при котором отсутствие какого либо компонента воспринимается как его нулевое выражение [6, с. 107]. К эллипсису прибегают не только в целях языковой экономии, но также и для привлечения внимания именно к эллиптированной части ФЕ, которая в этом случае нередко приобретает дополнительный заряд экспрессивности и метафоричности.

Эллиптированная часть, как правило, в речи самостоятельно не бытует. Иначе говоря, из всех разновидностей трансформаций в виде эллипсиса чаще всего встречается так называемый несамостоятельный эллипсис. Заострение внимания на эллиптированной части часто вызывается особой заинтересованностью персонажа в чём-либо, а также связано с его коммуникативной установкой. Кроме того, повторение эллипсиса в разнообразном лексическом окружении придает ему особую экспрессивность.

В произведениях Хабиба Алиева часто используются готовые эллипсисы, которые можно было бы назвать самостоятельными на том основании, что они воспроизводятся в своём трансформирование виде, вполне понятном для читателя. Например: шито-крыто (все) было, коса на камень (нашла): *Как говорится, коса на камень. Повтори, не ослышался ли я, кажется, ты признался, что правды не любишь, хочешь, чтобы шито-крыто было* [2, с. 17].

У Хабиба Алиева встречаются предложения, в которых одновременно используются семантически контрастные экспрессивные эллипсисы. В анализируемых художественных текстах, как уже отмечалось, редко встречается полная трансформация ФЕ. Мы имеем в виду такой случай, когда в результате расщепления широко известной ФЕ сложной предикативно-коммуникативной структуры возникают образные свободные сочетания. В результате полной трансформации выделившиеся свободные сочетания – причастные обороты – в предложении, вступая в активную синтаксическую связь с другими словами, словоформами, становятся однородными подлежащими. Любопытно, что писатель эту же поговорку в другом контексте подвергает не семантико-грамматической, а чисто грамматической трансформации.

В данном случае мы имеем дело с такой творческой работой писателя, когда он в стилистических целях подвергает трансформированию в широком смысле этого слова различные структурно-семантические классы ФЕ, бытующие в языке. Под фразеологическим же новаторством понимается тоже весьма интересная творческая работа художника слова, обусловленная решением разнообразных стилистических задач, но в совершенно ином плане: писатель, в совершенстве владея лексико-фразеологическим богатством языка и опираясь на имеющиеся в языке способы фразообразования, создаёт оригинальные устойчивые единицы индивидуального образования, обновляет лексический состав ФЕ, что непосредственно связано с развитием полисемии, умело заимствует из других языков некоторые структурно-грамматические модели. Отметим, что Хабиб Алиев, прекрасно оперирующий значительным количеством ФЕ, широко пользуется названными приёмами «оживления» фразеологических средств. Следует отметить, что далеко не все меткие выражения окказионального характера, употребленные писателем, стали активными и вошли во фразеологический фонд даргинского литературного языка. Это явление, на наш взгляд, характерно для писателя любой национальной литературы. Только языковая практика покажет, какие именно индивидуальные фразеологические образования прочно войдут в золотой фонд фразеологических средств. Вместе с тем можно утверждать: как бы ни сложилась судьба этих фразеологических нововведений, они выполняют большую функционально-стилистическую задачу в произведениях.

В кругу авторских новообразований значительное место занимают устойчивые сочетания, степень фразеологизации которых различная. Важнейшим же показателям степени такой фразеологизации того или иного устойчивого сравнения является его метафоризация. В основе компаративных ФЕ, как известно, лежит идея сравнения. Подобные ФЕ интересны прежде всего своей самобытностью, национальной спецификой, они составляют значительный пласт структурно-грамматических моделей даргинской фразеологии.

Созданные писателем устойчивые обороты сравнительного характера и многочисленные компаративы-фразеологизмы интересны и оригинальны. Наблюдения над текстами писателя показывают, что первая разновидность компаративов менее образна, чаще всего они бывают лишены метафоричности, а вторая – многочисленные компаративы – довольно часто заключает в себе образность, метафоричность: *къаркъаван ч1умаси* «крепкий как камень», *кигьала хъябгъуна* – «словно баранья шея», *къапула гьалар мазаван* – «словно баран на новые ворота», *къярдаван т1ашизур* – «встал как кол», *къяцаван кункли* – «словно козел» и т.д.

В языке Хабиба Алиева встречаются конструкции, напоминающие компаративы и выполняющие часто те же синтаксические функции, что и фразеологизмы-компаративы, но их нельзя причислять к устойчивым, поскольку они не располагают минимумом компонентного состава: *хъяша-мяшаван вирг1яиргиб* – «обманули, как малыша», *тамашаиубсиван х1еризур* – «посмотрел, словно удивленный», *сирмугла к1ариван* – «словно листья орешника» и т.д. Компарати-

вы – устойчивые сочетания обоих типов созданы в результате наблюдения писателя над различными явлениями жизни.

По образцу конкретных типов структурно-семантических классов происходит моделирование новых устойчивых оборотов. Подобные аналитические конструкции могут обладать рядом существенных признаков ФЕ – образностью, метафоричностью, что, в свою очередь, связано с их семантическим перевоплощением.

Одним из наиболее интереснейших, плодотворных проявлений авторско-индивидуального фразеологического творчества Хабиба Алиева является лексическое обновление ФЕ разных структурно-семантических классов. Мы уже говорили об обновлении ФЕ при изложении вопроса о трансформации, об авторских преобразованиях. Однако в данном случае речь идёт о таком лексическом обновлении, когда писатель заменяет один или несколько компонентов нормативного фразеологизма словами свободного употребления, а также свободными словосочетаниями разных структур. Подобные замены некоторые исследователи называют окказиональными синонимами. Действительно, во многих случаях такое варьирование весьма схоже с теми явлениями, что принято называть синонимами.

В анализируемых текстах прозы Хабиба Алиева довольно многочисленны примеры творческой переработки ФЕ указанной разновидности.

К числу разновидностей фразеологического творчества с полным основанием можно отнести расширение семантики ФЕ, что, в свою очередь, связано с явлениями полисемии. В определенных случаях и условиях, как отмечают некоторые фразеологи, такое «раздвижение» семантических рамок может привести даже к омонимии.

Хабиб Алиев прибегает к расширению семантики фразеологизмов, по-видимому, в тех случаях, когда возникает необходимость показать такие оттенки значения, которые можно было бы выразить с помощью ФЕ, но либо таковой в языке нет, либо эти оттенки недостаточно чётко выражены в конкретном фразеологизме.

Несколько выпадает из системы проанализированных предложений такое явление расширения семантики ФЕ, когда оно происходит не в результате замены одного или нескольких компонентов постоянного состава, а вследствие изменения модально-грамматического компонента.

Вопрос об отнесении афористических, крылатых выражений к фразеологизмам далеко не новый. Можно, однако, утверждать, что большинство исследователей, занимающихся структурно-семантической классификацией, эти устойчивые единицы включают в разряд подлинных фразеологических единиц.

В кругу окказиональных афористических новообразований Хабиба Алиева мы встречаем, как правило, коммуникативно-предикативные единицы типа некоторых поговорок и образных пословиц. Но автор создает и устойчивые словосочетания бинарного типа. Образование новых устойчивых словосочетаний на базе пословично-поговорочных выражений не столь часто встречается в прозе Хабиба Алиева, но все же оно имеет место. Примеры: *Заманали гьар сек1ал далкадуршу*. – «Время все расставит на свои места» (посл.). *Далдуршуси замана*. – «Время исправлений» (фразеологическая единица) [1, с. 12].

Следует заметить, что выражения, индивидуально образованные писателем, вне конкретного контекста, такой меткостью не обладают. Это лишний раз подтверждает мысль многих исследователей.

Заимствование ФЕ из других языков – один из способов обогащения фразеологического состава родного языка. Говоря о таком способе фразеологического обогащения языка, мы имеем в виду не прямое заимствование, когда ФЕ сохраняет свое звучание, а калькирование разных видов. «Идиоматические выражения, устойчивые обороты, состоящие из нескольких слов, переходят из одного языка в другой почти всегда в виде кальки» [4, с. 123].

Заимствованные ФЕ подвергаются адаптации на новой языковой почве, при сохранении общей семантики может происходить замещение структурно-грамматической организации соотносительной структурой, могут произойти изменения в лексическом составе ФЕ, может даже изменится общая семантика заимствованного фразеологизма. Причин заимствования иноязычных фразеологизмов много. Приведём лишь некоторые разновидности заимствований иноязычных ФЕ, которые нам удалось обнаружить в прозе Хабиба Алиева. Примеры: *х1улиличлип1ла манзиллис* – «глазом моргнуть»; *бек1 лебли биалли* – «если есть голова» и т.д.

Как нам представляется, автор, отлично владея русским языком, иногда прямо калькирует краткие ФЕ, отличающиеся особой остротой и мягкостью, находит для них другое лексическое оформление в даргинском языке чисто фразеологическими средствами: Примеры: *алгъай някъ* – «правая рука», *бек1 баргудули* – «голова раскалывается», *бек1 бемдур* – «голова пухнет», *къакъ чебаахъес* – «показать спину» и т.д.

Даже в языках разных систем могут быть фразеологизмы различных пластов, сходные не только по своей семантике, но очень близкие, тождественные по своему лексическому составу, по своей структурно-грамматической организации. Это положение, как нам представляется, подтверждается некоторыми примерами из прозы Хабиба Алиева.

Библиографический список

1. Алиев Х.М. *Пора листопада*. Москва: Издательство «Советская Россия», 1987.
2. Алиев Х.М. *Червоточина*. Махачкала: Издательство «Дагестанское книжное издательство», 1988.
3. Бабкин А.М. *Русская фразеология. Ее развитие и источники*. Ленинград, 1970.
4. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва: Издательство «Иностранная литература», 1961.
5. Гасанова У.У., Магомедова Х.Х. Язык и стиль художественной прозы Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 386.
6. Реунова О.И. К вопросу об эллиптических предложениях и их специфической характеристике. *Английская фразеология*. Ставрополь, 1971.
7. Гасанова У.У., Магомедов М.М.Ш. Изучение экспрессивно-стилистической лексики в даргинской школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 428 – 430.
8. Гасанова У.У., Багамаева М.С. Сравнительный анализ наречий временной семантики кадарского, кубачинского, кайтагского языков и даргинского литературного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 536 – 537.

References

1. Aliev H.M. *Pora listopada*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya Rossiya», 1987.
2. Aliev H.M. *Chervotochina*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 1988.
3. Babkin A.M. *Russkaya frazeologiya. Ee razvitie i istochniki*. Leningrad, 1970.
4. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva: Izdatel'stvo «Inostrannaya literatura», 1961.
5. Gasanova U.U., Magomedova H.H. Yazyk i stil' hudozhestvennoj prozy Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 386.
6. Reunova O.I. K voprosu ob `ellipticheskih predlozheniyah i ih specificheskoj harakteristike. *Anglijskaya frazeologiya*. Stavropol', 1971.
7. Gasanova U.U., Magomedov M.M.Sh. Izuchenie `ekspressivno-stilisticheskoj leksiki v darginskoj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 428 – 430.
8. Gasanova U.U., Bagamaeva M.S. Sravnitel'nyj analiz narechij vremennoj semantiki kadarskogo, kubachinskogo, kajtagskogo yazykov i darginskogo literaturnogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 536 – 537.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-576-578

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: gulistan160459@mail.ru

AUTHOR'S COMPARISONS IN THE WORKS OF EFFENDI KAPIEV. The paper examines the author's comparisons in the prose works of Effendi Kapiev, a talented Dagestani bilingual writer. The structural and semantic diversity of Kapiev's figurative comparisons is noted. In his works, there are both conjunction and non-conjunction comparative constructions with different indicators of comparisons. Unique images of comparisons are revealed, in which the individual style of the writer is manifested. Attention is drawn to their originality, expressiveness and colorfulness. Important components of E. Kapiev's comparisons are novelty, expressiveness and originality. They give his works emotionality and imagery. The analyzed works use mainly the author's figurative comparisons, as they are based on the author's personal subjective associations, on his artistic imagination. The article shows that Kapiev's appraisal comparisons reflect national symbols and ideals that express the age-old wisdom of the people.

Key words: **Effendi Kapiev's prose, author's comparisons, images of comparisons, evaluation, thematic groups of vocabulary.**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

АВТОРСКИЕ СРАВНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА

В данной статье рассматриваются авторские сравнения в прозаических произведениях талантливого дагестанского писателя-билингва Эффенди Капиева. Отмечается структурно-семантическое разнообразие капиевских образных сравнений. В его произведениях встречаются как союзные, так и бессоюзные сравнительные конструкции с разными показателями сравнений. Выявлены уникальные образы сравнений, в которых проявляется индивидуальный стиль художественных текстов писателя. Обращается внимание на их оригинальность, экспрессивность и колоритность. Важными составляющими сравнений Э. Капиева являются новизна, экспрессивность и оригинальность. Они придают его произведениям эмоциональность и образность. В анализируемых произведениях используются преимущественно авторские образные сравнения, так как строятся на основе личных субъективных ассоциаций автора, на его художественном воображении. На конкретных примерах из произведений в статье показано, что оценочные сравнения Эффенди Капиева отражают национальные символы, идеалы, которые выражают вековую мудрость народа.

Ключевые слова: **проза Эффенди Капиева, авторские сравнения, образы сравнений, оценка, тематические группы лексики.**

Язык художественных произведений известного дагестанского писателя-билингва Эффенди Капиева – это язык профессионального мастера, владеющего тончайшими оттенками образной речи [1, с. 120; 2, с. 62; 3]. Там не менее проблема языковых средств автора, благодаря которым достигается высокий уровень художественного изображения, остается неразработанной [4; 5; 6]. Этим и объясняется выбор объекта нашего исследования: функционально-семантическая характеристика сравнений в прозаических произведениях Э. Капиева.

Материалом для исследования послужил сборник его произведений «Избранное» [7]. Сравнением называется сопоставление одного предмета с другим с целью художественного описания первого [8, с. 141].

В плане выражения это определенная конструкция: «А + Cm + В», где А – субъект сравнения (иначе «тема»), С – признак, положенный в основание сравнения (tertium comparationis), m – показатель сравнения, В – объект сравнения (иначе – «образ»). Показателем сравнения выступают специальные сравнительные союзы (*как, точно, словно),* падежные и предложно-падежные формы имени (*вылететь пробкой*), многочисленные слова со значением сравнения (*похожий, подобный*) и т.д. [9, с. 34].

Образное сравнение всегда содержит в себе субъективно-эмоциональную оценку, так как, выявляя общий признак между двумя предметами или явлениями, мы постигаем окружающую нас действительность и эмоционально ее описываем, выражая свое отношение.

Это одно из богатейших ресурсов русского языка, ни один язык не может обойтись без сравнительных оборотов, но особую яркость и образность они приобретают лишь в языке художественной литературы [10; 11;12].

Система сравнений того или иного автора составляет авторскую картину мира и называется «индивидуально-авторскими» сравнениями. Произведения Э. Капиева изобилуют авторскими сравнениями. Они могут быть как союзными, так и бессоюзными. Союзных сравнений больше, чем бессоюзных. Анализ материала свидетельствует о том, что подавляющее большинство сравнений Э. Капиева строится при помощи союза *«как»: Мужчина без коня,* ***как птица без крыльев*** [7, с. 53]. *Смех девушки, звенящий, атласный,* ***как голубиные крылья в полёте*** [7, с. 326]. *Из переулка с цокотом въезжают два всадника, и один из них, высоко,* ***как рог вина****, подняв зурну, громко приветствует юношей* [7, с. 55]. ***Как мутная вода****, ушло всё прошлое* [7, с. 232].

Сравнительные обороты в текстах Э. Капиева занимают как препозицию, так и постпозицию по отношению к тому слову, с которым грамматически и по смыслу они связаны. Вторую группу по численности представляют сравнительные конструкции с союзом «*точно». Сквозь туман,* ***точно сказочные богатыри из моря****, поднимались всё новые и новые колонны бойцов, вереницы машин, пушки, мотоциклы* [7, с. 257]. ***Точно волны****, поднялись впереди синие башлыки, загородив путь* [7, с. 249]. Встречаются сравнения со словами «*подобно», «похожий». И кони, распластавшись над заснеженными полями, неслись,* ***подобно птицам****, вперёд…* [7, с. 243]. *С крыш каплет, и капли, опережая друг друга, звенят и даже в тени сверкают,* ***подобно люстрам*** [7, с. 257]. *Город был окутан дымом,* ***похожим на тину*** [7, с. 330].

В зависимости от того, к слову какой части речи относятся сравнения, выявились следующие их группы: а) присубстантивные сравнения:

Ночью ***тополи – как черные утёсы,*** *высокие, острые … ещё похожи на мечи* [7, с. 290]. ***Крыша*** *сарая,* ***как громадная шляпа****, нахлобучилась на танк* [7, с. 321];

б) приглагольные сравнения (относящиеся к глаголу): *И тела их были по-прежнему устремлены вперёд, оледенелые одежды* ***звенели*** *на них,* ***как кольчуги*** [7, с. 242].

В одиночку и группами бойцы ***выкуривают*** немцев из гиблых плавней Кубани, ***как болотных гадов*** [7, с. 120]. *Он весь обвешан сумками… сумка, ранцы, балабан в футляре* ***болтаются*** *сбоку, сзади,* ***как курдюк овцы*** [7, с. 193];

в) приадъективные сравнения (относящиеся к прилагательному или причастию): *Его (поэта) любовь должна быть* ***щедрой****,* ***как солнце летом****, его ненависть должна быть* ***яростной****,* ***как река в грозу*** [7, с. 17].

В данных сравнительных конструкциях чаще употребляются полные формы прилагательных. Краткие прилагательные в качестве опорного слова непродуктивны. Сравнение для каждого автора является глубоко индивидуальным методом. Индивидуальный стиль художественных текстов каждого писателя отражается и в отобранных им уникальных образах сравнений. Анализ сравнительных конструкций в лексико-семантическом плане показал, что в них в качестве элемента В («образа сравнения») используются слова различных тематических групп:

– названия явлений природы, объектов окружающей среды: *как чёрный снег, как зарево, как жёлтая метель, как вихрь, как буря, подобно холодной заре, как дым, как море, точно волны, как море в непогоду, как мутная вода*, *как скалистый вздыбленный остров;*

– названия животных: *как медведь, как у быка, как львы, как раки, как муравьи, подобно ящерице, подобно птицам, как утка, как аист, как дятлы;*

– названия лиц по их различным признакам: *как старцы, как беременную, как невеста;*

– названия сказочных персонажей и мифических существ: *точно сказочные богатыри из моря, боги древности, как чёрт в аду, как у гнома, как страшные драконы;*

– названия конкретных предметов (предметов быта, одежды, оружия, строений и т. д.): *как ржавый гвоздь, точно чаши весов, как бритва, подобно люстрам, как ведро, как в колодец, как громадная шляпа, как обнажённое оружие, как кольчуги, как в гигантском амфитеатре, как в театр, как орган, как рог вина, похожий на многобашенную крепость, как туннель, как пёстрая изгородь;*

– названия объектов растительного мира: *как дерево как гроздья, как лепестки яблоневых цветов; как румяное, свежее яблоко; как тягучие комья водорослей, как корень, как сорванный ветром лист, как лопух в канаве;*

– названия продуктов питания: *как от кипящей картошки, как зерно, точно из чёрного бобового теста;*

– названия металлов: *как расплавленное серебро, подобен цвету железа.*

Наиболее продуктивными в качестве объекта сравнения являются, как видно из приведённого материала, названия явлений природы, названия животных, предметов. Центральными являются образы моря, реки. Море символизирует жизнь, а река – время.

Обращение к лексическому составу сравнительных конструкций связано с тем, что в основном семантика составляющих компонентов формирует образ сравнения, его авторскую и национально-культурную специфику [11, с. 541].

Э. Капиев в своих произведениях использует сравнения для характеристики внешности человека, его действий, эмоционального состояния героя или поэта, окружающей человека среды.

В группу сравнений, характеризующих внешность человека прежде всего входят сравнения, описывающие части тела человека: ***Лицо, точно из чёрного бобового теста*** [7, с. 294]. ***Цвет лица*** *их стал* ***подобен цвету железа*** [7, с. 241]. *Твои* ***ресницы, как стрелы****, пробивают мой щит* [7, с. 364]. *Осман стоит у ворот бледный...* ***Глаза красные, как у быка*** [7, с. 183]. *Глаза старика покрыты* ***пеленой, похожей на рисовую папиросную бумагу*** [7, с. 330]. *Он положил* ***корявую и затвердевшую****,* ***как корень, ручищу*** *на стол и в бессилии посмотрел на диктора* [7, с. 345]. *Он* ***(пастух) напоминает старое, сухое дерево,*** *занесённое снегом* [7, с. 290]. *Прислоняясь к забору и опустив глаза, старичок ждёт. Он стоит, виновато положив обе руки на посох, и* ***белая борода его свисает, как у гнома*** [7, с. 160].

В книге новелл «Поэт» Э. Капиев с помощью образных сравнений характеризует свою жизнь – жизнь поэта и его творчество.

Ср.: *Мне представляется* ***моё детство, как румяное свежее яблоко*** *на солнечном, покрытом чистом скатертью столе* [7, с. 428]. *Бывают* ***разные поэты, как и почвы*** [7, с. 16].

Здесь поэт сравнивается с почвой. Как урожай зависит от почвы, на которой он уродился, так и произведения зависят от таланта их создателя.

Слава сравнивается с костром, пламя которого надо всё время поддерживать. Ср.: *Она* ***(слава) непостоянна, подобно костру****, пламя которого надо всё время поддерживать* [7, с. 15].

Э. Капиев хочет подчеркнуть, что слава накладывает дополнительную ответственность на творческую личность. Её можно лишиться в любой момент, если произведения не будут соответствовать высокому уровню.

Мысли и изречения украшают душу*, подобно тому,* ***как цветы*** *украшают комнату* [7, с. 419].

Эмоциональное состояние героев характеризуется в следующих примерах с образными сравнениями:

И такая ***радость в груди, словно крылья выросли*** [7, с. 260].

– Ах, подлец! Он вечно ***лается, будто во рту его собака привязана*** [7, с. 295].

Что это ты ходишь ***хмурый, как медведь,*** *поссорившийся с лесом?* [7, с. 326].

Подсолнухи, точно дрожа от восторга, *подставляют дождю свои согбенные спины* [7, с. 103].

В данном примере мы наблюдаем такой авторский приём, как олицетворение, то есть наделение неодушевлённых предметов признаками живых существ, в данном случае человека.

Самое большое количество примеров оказалось со сравнениями, характеризующими поведение, действия героев. Данные сравнения являются приглагольными. Ср.: *За садами нарастает топот, и вот на дорогу,* ***как буря, врывается всадник*** [7, с. 109]. *Снится мне, будто я падаю вниз,* ***падаю, как сорванный ветром лист*** [7, с. 204]. *Связной* ***запрыгал*** *из воронки в воронку,* ***как чёрт в аду****, а я бегом бегу к батарее* [7, с. 249]. *В замаскированном в камышах гнезде,* ***как аист, сидит немец****, держа автомат на груди и посапывая* [7, с. 272]. ***Как львы, бросались*** *они (казаки) всё выше, не выпуская оружие* [7, с. 242]. ***Шёл*** *он медленно,* ***переваливаясь с боку на бок, как утка*** [7, с. 306]. *На телеграфных столбах вдоль всей линии,* ***как дятлы копошатся связисты****, перекликаясь между собой* [7, с. 254]. *Сам (Исламов), распластавшись в грязи,* ***подобно ящерице, бесшумно подкрадываясь к островку****…* [7, с. 272]. В приведённых выше примерах человек уподобляется животным, птицам, растениям. Однако встречаются также примеры, где животное уподобляется человеку, животному или мифологическому существу: ***Ослы рыдают, как старики*** [7, с. 289]. ***Кони,*** *распластавшись над заснеженными полями,* ***неслись****,* ***подобно птицам,*** *вперёд...* [7, с. 243]. ***Ослы дерутся, как страшные драконы****, кусаясь, став на дыбы* [7, с. 284]. Продуктивными в произведениях Э. Капиева являются сравнения, характеризующие природу и окружающую обстановку. Обратимся к примерам: *Осенью* ***деревья, как большие налитые солнцем чаши,*** *через край роняют на землю янтарные и кроваво-красные капли* [7, с. 181]. ***Аул*** *возвышается за спиной Сулеймана,* ***похожий на многобашенную крепость*** [7, с. 106]. В данном сравнении содержится культурная информация. В горных дагестанских аулах очень своеобразное местоположение домов. Они располагаются обычно на возвышенности, как бы друг на друге. Отсюда такой образ многобашенной крепости. ***Листья летели, как жёлтая метель*** [7, с. 193]. *И вдруг с* ***шумом****,* ***точно раскрывается широкое крыло****, вся* ***гора*** *сверху донизу* ***прорастает*** *густым качающимся* ***лесом рук*** [7].

Дагестан богат лесами. Причём во многих местах леса очень густые. Удивительно, но деревья растут даже на голых скалах: ***Облака*** *лежат в ущельях,* ***как расплавленное серебро*** [7, с. 282]. ***Облака, как тягучие комья водорослей,*** *набухшие, медленные, плывут по течению* [7, с. 287]. *Ночью* ***тополи – как чёрные утёсы,*** *высокие, острые, ещё похожие на мечи* [7, с. 321]. ***Комната*** *была залита зелёным полумраком,* ***как чаща леса*** *в солнечный полдень* [7, с. 204]. *Лежу на крыше.* ***Звёзды, как колючки,*** *мешают мне сосредоточиться, уснуть* [7, с. 321]. ***Вечерняя заря*** *пылала,* ***как зажженный океан*** [7, с. 336]. ***Высокие орешники*** *шумели над ним,* ***как море*** [7, с. 193].

На десятки верст болота поросли камышом. ***Камыши шумят и волнуются, как море*** [7, с. 241]. ***Площадь*** *становится тёмной и закипает,* ***как море*** *в непогоду* [7, с. 204].

Таким образом, важными составляющими сравнений Э. Капиева являются новизна, экспрессивность и оригинальность. Они придают его произведениям эмоциональность и образность. В анализируемых произведениях используются преимущественно авторские образные сравнения, так как строятся на основе личных субъективных ассоциаций автора, на его художественном воображении: *держать за душу, как Азраил; баюкать чунгур, как ребенка; щедрый, как соловей; ненависть яростная, как река в грозу; детство, как румяное свежее яблоко; любовь щедрая, как солнце летом; пыхтит, как тлеющий стог; как рог вина, подняв зурну; поэзия подобна дикому коню; тихо, как арба с фруктами; груз пережитого, как черный виноград; заглянуть в дуло, как в глаза*. Данные оценочные сравнения отражают национальные символы, идеалы, которые выражают вековую мудрость народа.

Библиографический список

1. Мазанаев Ш.А. *Двуязычное художественное творчество в системе национальных литератур.* Махачкала: Юпитер, 1997.
2. Тамадаева Х.Б. *Эфенди Капиев. Жизнь и творчество.* Махачкала, 1962.
3. Сантуева Э.З. *Особенности функционирования русского языка в художественной литературе лакских писателей*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1999.
4. Сантуева Э.З. *Национальные слова и фразеологические кальки в книге «Поэт» Э. Капиева*. Available at: http://kvkz.ru/
5. Гаджиева А.А. *Проблемы семантико-полевого и структурного анализа глагольной лексики: На материале прозы Эффенди Капиева.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
6. Мамедова Л.В. *Проблемы поэтики Э. Капиева*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1998.
7. Капиев Э. *Избранное*. Москва: Художественная литература, 1959.
8. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва, 2010.
9. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии*. Ленинград, 1978.
10. Кондаков Н.И. *Логика*. Москва, 1954.
11. Гасанова Г.А., Омарова С.О. Образные языковые средства в книге Э. Капиева «Поэт». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 540 – 542.
12. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва, 2004.

References

1. Mazanaev Sh.A. *Dvuyazychnoe hudozhestvennoe tvorchestvo v sisteme nacional'nyh literatur.* Mahachkala: Yupiter, 1997.
2. Tamadaeva H.B. *`Efendi Kapiev. Zhizn' i tvorchestvo.* Mahachkala, 1962.
3. Santueva `E.Z. *Osobennosti funkcionirovaniya russkogo yazyka v hudozhestvennoj literature lakskih pisatelej.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1999.
4. Santueva `E.Z. *Nacional'nye slova i frazeologicheskie kal'ki v knige «Po`et» `E. Kapieva*. Available at: http://kvkz.ru/
5. Gadzhieva A.A. *Problemy semantiko-polevogo i strukturnogo analiza glagol'noj leksiki: Na materiale prozy `Effendi Kapieva.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
6. Mamedova L.V. *Problemy po`etiki `E. Kapieva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1998.
7. Kapiev `E. *Izbrannoe*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1959.
8. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 2010.
9. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad, 1978.
10. Kondakov N.I. *Logika*. Moskva, 1954.
11. Gasanova G.A., Omarova S.O. Obraznye yazykovye sredstva v knige `E. Kapieva «Po`et». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 540 – 542.
12. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 811.161.1' 373.45 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-578-580

Zyuzina E.A.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: silver2222@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF MORPHEMIC DIVISION OF WORDS-ANGLICISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article discusses the morpheme devision of anglicisms borrowed by the Russian language in the last decades of the XX century. In the process of mastering anglicisms, they acquire the property of being recognized by the native speakers of the Russian language as being segmented into significant parts – morphemes. This is facilitated by the presence of the borrowed words of the same linear segment and a common component of meaning in the semantic structure. The researcher clarifies the degree of dividing the base of anglicisms. It is revealed that words borrowed from the English language are at the extreme steps of the devision scale and are either indivisible units or words with free morpheme devision. The author comes to the conclusion about a fairly rapid development of the structure of anglicisms in the Russian language, which leads to their transition into the category of motivated, segmented units. The devidedness of anglicisms is determined by various factors of linguistic and extralinguistic nature.

Key words: **anglicisms, Russian language, mastering borrowed words, derivational adaptation, morpheme devision of basis of a word.**

***Е.А. Зюзина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ЧЛЕНИМОСТИ СЛОВ-АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются вопросы членимости английских по происхождению слов, пополнивших лексическую систему русского языка в конце 20 века. В процессе освоения англицизмов они приобретают свойство осознаваться носителями русского языка как членимые на значимые части – морфемы. Этому способствует наличие у заимствованных слов одного и того же линейного отрезка и общего компонента значения в семантической структуре. В статье нами предпринята попытка уточнения степени членимости англицизмов. Выявлено, что заимствованные из английского языка слова находятся на крайних ступенях шкалы членимости и являются либо нечленимыми единицами, либо словами со свободной членимостью. Автор приходит к заключению о достаточно быстром освоении структуры англицизмов в русском языке, что приводит к их переходу в разряд мотивированных, членимых единиц. Членимость англицизмов определяется разными факторами лингвистического и экстралингвистического свойства.

Ключевые слова: **англицизмы, русский язык, освоение заимствованных слов, словообразовательная адаптация, членимость основы слова.**

Данная статья посвящена вопросам членимости слов-англицизмов в современном русском языке.

В последние десятилетия 20 века в русском языке появилось большое количество иноязычных по происхождению слов, источником заимствования которых послужил английский язык. В настоящее время процесс заимствования не характеризуется такой интенсивностью, как три-четыре десятилетия назад, но вопросы освоения англицизмов на разных уровнях системы языка-рецептора не утрачивают своей актуальности [1 – 6].

Заимствованные единицы в разной степени подверглись ассимиляции в русском языке. Одним из показателей их освоенности в заимствующем языке является адаптация на уровне деривационной системы русского языка, что предполагает появление у иноязычных единиц членимости и производности на русской почве. Англицизмы начинают вступать в словообразовательные отношения с заимствованными и исконными единицами русского языка.

Проблемой членимости слов в русском языке, в том числе иноязычного происхождения, занимались такие лингвисты, как М.В. Панов, Е.А. Земская, И.С. Улуханов, Н.А. Янко-Триницкая, Е.В. Маринова, А.И. Дьяков и др.

Как отмечают исследователи, в частности Е.Г. Ваганова, англицизмы в русском языке осваиваются быстро, что приводит к появлению у них членимости [1]. Многие слова-англицизмы являются производными в русском языке, хотя имеются и непроизводные основы.

Способность слова распадаться на значимые части исследовалась нами на материале слов-англицизмов конца XX века, собранных в количестве 82 единиц из «Нового краткого словаря иностранных слов» Н.М. Семеновой 2008 г. [2] и «Толкового словаря иноязычных слов» Л.П. Крысина 1998 г. [3].

Анализ собранного языкового материала показал, что из 82 слов-англицизмов слова с нечленимыми основами встретились 31 раз.

К нечленимым относятся, например, следующие единицы:

брейк – ‘танец хип-хоп культуры’;

бренд – ‘торговая марка’;

виндпруф – ‘ветронепродуваемая одежда, обычно куртка’;

дансинг – ‘танцевальный зал при кафе или ресторане’;

дедлайн – ‘крайний срок сдачи работы’;

имидж – ‘образ кого-либо человека’;

леггинсы/легинсы – ‘модные гламурные гамаши’;

лонгслив – ‘футболка с длинными рукавами’;

мейкап – ‘косметические средства для ухода за кожей лица, глазами и т. п.’;

мейнстрим ‘главенствующее направление в искусстве’;

ноу-хау, *рейв/рэйв* ‘направление молодежной субкультуры’;

сейшен /сейшн – ‘тусовка, вечеринка’;

секонд-хенд – ‘бывшее в употреблении движимое имущество’;

скетч – ‘небольшая сценка шутливого содержания для эстрадного исполнения’;

стартап – ‘бизнес, строящийся на инновациях’;

уанстеп ‘бальный танец, возникший в Северной Америке ’;

фанк – ‘направление в музыке’;

фриланс – ‘работа на себя’;

холдинг – ‘совокупность коммерческих предприятий’ и т.д.

Во всех приведенных выше примерах основы являются нечленимыми, т.е. на данном этапе функционирования слов в русском языке они состоят из корня.

Следует оговорить случаи типа *дансинг* и *холдинг.* В данных словах имеется отрезок *-инг*, который, на наш взгляд, нельзя считать аффиксом, так как он не обладает значениями, отмечаемыми у ряда англицизмов с частью *-инг*. Выделенная часть в составе слов разных тематических групп обладает несколькими разными значениями, например, со значением ‘вид спорта’ (сравните: *дайвинг, сёрфинг, кикбоксинг*) или ‘опредмеченное действие’ (сравните: *джоггинг* – ‘бег’, *тренинг* – ‘тренировка’). Отрезок *инг* в анализируемых словах, по нашему мнению, является частью корня, поскольку ему невозможно приписать какое-либо значение, так как *дансинг* – это зал для танцев, а *холдинг* – компания.

Слова типа *хип-хоп, секонд-хэнд, ноу-хау* и *уанстеп, стартап* также являются нечленимыми в принимающем русском языке: в первых трех словах отделяемые дефисом компоненты не повторяются ни в составе других слов, ни отдельно в качестве самостоятельных единиц. В слове *уанстеп* имеется отрезок, формально совпадающий с единицей *степ* со значением ‘чечетка’. Однако в составе слова *уанстеп* такое значение не обнаруживается, так как оно обозначает бальный танец. Тот же самый вывод можно сделать и в отношении слова *стартап*: хотя в нем есть отрезок *старт*, совпадающий со словом *старт* в значении ‘место, с которого начинается спортивное состязание’, однако в семантической структуре слова *стартап* такое значение не находит отражения.

Членимые слова-англицизмы, употребляемые для обозначения современных реалий, составляют 51 случай:

арт-бизнес – ‘организация на коммерческой основе театральных постановок’;

арт-директор – ‘административная должность в ресторане, клубе’;

арт-рок/ артрок – ‘направление в рок-музыке’;

аудиобизнес – ‘бизнес по производству и продаже аудиозаписей’;

аудиодиск – ‘компакт-диск, предназначенный для записи звука’;

аутсорсинг – ‘передача организацией некоторых своих функций другой компании на основании договора’;

армрестлинг – ‘борьба на руках’;

биг-бэнд – ‘джазовый оркестр, в котором преобладают духовые инструменты’;

боди-арт/бодиарт ‘украшение тела или его участков с помощью пирсинга, татуировок, росписи’;

боди-пейнтинг/бодипейнтинг – ‘то же, что боди-арт’;

бодипирсинг – ‘то же, что пирсинг’;

брейкер/ брейкер – ‘исполнитель брейк-данса’;

видео-жокей/видеожокей – ‘ведущий музыкальных программ, в том числе музыкальных телевизионных программ’;

брокер – ‘посредник’;

глэм-рок ‘– музыкальное направление’;

дистрибьютор – ‘лицо, занимающееся сбытом продукции’;

имиджмейкер – ‘специалист, работающий над созданием имиджа’;

имиджмейкинг – ‘создание имиджа кого-л., чего-л. на профессиональной основе’;

кавер-версия – ‘новое исполнение песни’;

кастинг – ‘отбор среди претендентов соответствующего человека’;

кикбоксинг – ‘разновидность бокса, в которой допускаются удары ногами’;

краудфандинг ‘– привлечение средств для реализации каких-л. идей, проектов’;

лизинг – ‘кредитование для приобретения чего-л.’;

менеджмент – ‘совокупность методов управления производством’;

нетворкинг – ‘решение вопросов с помощью полезных знакомств’;

панк-рок – ‘стиль панк-музыки’;

поп-артист – ‘исполнитель поп-музыки’;

прайс-лист – ‘то же, что прейскурант’;

прайм-тайм – ‘время, когда около экранов собирается наибольшая аудитория’;

реалити-шоу – ‘жанр телевидения’;

ритейлер – ‘лицо, занимающееся розничной торговлей’;

саунд-продюсер – ‘административный и финансовый организатор выступлений звезд эстрады, записи музыкальных произведений’;

супермаркет – ‘универсам’;

ток-шоу – ‘вид телепередачи, предполагающий обмен мнениями по какому-л. вопросу’;

тест-драйв – ‘пробная поездка для оценки качеств автомобиля’;

фрилансер – ‘работающий на себя человек’;

хакер – ‘взломщик компьютерных программ’;

хард-рок – ‘стиль рок-музыки’;

хип-хопер – ‘исполнитель в жанре хип-хоп’;

хэви-метал/хеви-метал – ‘музыкальный жанр’;

шоу-бизнес – ‘деятельность, связанная с организацией и проведением эстрадных представлений, развлекательных программ’;

шоу-мен/шоумен – ‘организатор, ведущий или активный участник шоу’;

юзер – ‘пользователь компьютера’ и т.д.

Среди слов-англицизмов немало таких единиц, которые включают в свой состав общий линейный отрезок.

Так, например, в собранном нами материале встречаются единицы с компонентом *инг: имиджмейкинг, кикбоксинг, аутсорсинг, армрестлинг, пирсинг, кастинг, краудфандинг, нетворкинг.* Его можно назвать аффиксом, так как он обладает следующими значениями: а) значение ‘вид спорта’ (ср. *кикбоксинг, армрестлинг, сноубординг, каньонинг* и т.д.); б) значение ‘опредмеченное действие’, например: *имиджмейкинг* – ‘оказание услуг имиджмейкера’, *аутсорсинг* – ‘передача определенного вида работ по договору’, *кастинг* – ‘отбор’, *краудфандинг* – ‘финансирование идей людьми на добровольных началах’, *нетворкинг* – ‘налаживание деловых контактов’.

По степени членимости в этом ряду слов с финалью *-инг* представлены разные слова. Так, например, слова типа *имиджмейкинг, кик-боксинг* имеют соотносительный ряд не только по аффиксам, но и по корням (сравните: *имидж, клипмейкер; кик, бокс*). Следовательно, у них первая степень членимости.

Во всех остальных словах основы членимые, так как имеется ряд по аффиксу, но нет соотносительного ряда по корню. По шкале степеней членимости, предложенной М.В. Пановым [4], эти слова относятся к пятой степени членимости. Не все лингвисты признают членимыми слова с уникальными корнями.

Слово *имиджмейкинг*, на наш взгляд, находится на первой ступени членимости, при которой слово вступает в двойной ряд соотношений – по корню и по аффиксу.

В словах *хип-хопер, брейкер, фрилансер, имиджмейкер* и т.д. можно выделить суффикс *-ер*, имеющий агентивное значение. Эти слова обладают свободной членимостью. Повторяемостью характеризуется не только суффикс, но и корень (ср. *хип-хоп, брейк, фриланс, имидж*). На 5 ступени членимости находятся существительные типа *хакер, юзер, ритейлер*, у которых выделяет аффикс со значением лица, а корень вычленяется по остаточному принципу.

К словам с абсолютной членимостью можно отнести и слово *шоумен*, поскольку и корень, и аффиксальная морфема отличаются повторяемостью в русском языке (ср.: *шоу* и *бизнесмен*, *рекордсмен*). Данная лексическая единица включает в себя суффикс *-мен* со значением ‘тот, кто’, синонимичный суффиксу *-ер*, выделяемому в группе слов *брейкер, хип-хопер* и т.д.

Все остальные слова можно считать сложными, так как они состоят из двух корней, употребляющихся самостоятельно или в составе других слов (*арт-бизнес, арт-рок, аудиобизнес, аудиодиск, боди-арт, боди-пирсинг, брейк-данс, саунд-продюсер*), либо имеют два корня, один из которых встречается только в составе данного слова (*ток-шоу, хард-рок, реалити-шоу, глэм-рок, хэви-метал*).

В слове *хэви-метал* в качестве самостоятельного слова в разговорной речи может употреблять часть *-метал-*, например: *слушать метал.*

Анализ членимости англицизмов в принимающем русском языке привел нас к выводу о том, что слова изначально заимствуются целиком, но по мере накопления в языке слов, содержащих один и тот же компонент с одинаковым значением, они начинают распадаться на значимые части.

В собранном нами материале больше членимых основ, хотя имеются и нечленимые слова. Среди слов встречаются единицы как со свободной членимостью, в основе которых можно выделить и корень, и аффикс (ср. *хипхоп-ер, шоу-мен, кик-бокс-инг*), так и слова, находящиеся на 5 ступени членимости, т.е. слова с повторяющимся аффиксом, но уникальным корнем, который вычленяется по остаточному принципу (ср. *каст-инг, хак-ер, нетворк-инг*).

Существенная часть англицизмов представляет собой членимые основы, состоящие из двух корней, употребляющихся самостоятельно или в составе других слов (*арт-бизнес, боди-арт, саунд-продюсер, саунд-трек*), либо имеют два корня, один из которых встречается только в составе данного слова (*ток-шоу, хард-рок, кавер-версия, реалити-шоу*).

Отличительной особенностью адаптации англицизмов на уровне словообразования является то, что они очень быстро переходят из нечленимых слов в разряд членимых. Вопрос их членимости решается по-разному и зависит от целого ряда субъективных факторов, например, от степени владения английским языком, от знакомства носителя языка с понятиями и терминами той или иной сферы человеческой деятельности. Так, например, в слове *кикбокс* основа будет свободно члениться для тех, кто владеет спортивной терминологией, в которой компонент *кик* функционирует как самостоятельное слово со значением ‘удар ногой’, однако оно известно только в узкоспециализированной среде, что может привести к другому решению вопроса о степени членимости данной единицы.

Библиографический список

1. Ваганова Е.Г. Вторичная языковая личность: проблемы анализа. *Наука. Техника. Инновации*: региональная конференция студентов, аспирантов, молодых ученых. Тезисы докладов. Москва, 2001.
2. Семенова Н.М. *Новый краткий словарь иностранных слов*. Москва: Дрофа, 2008.
3. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва: Русский язык, 1998.
4. Панов М.В. Степени членимости слова. *Развитие современного русского языка. 1972. Словообразование. Членимость слова*. Москва: Наука, 1975.
5. Зюзина Е.А., Алибалаева З.Ш. К вопросу о семантическом освоении иноязычных слов в русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 606 – 608.
6. Зюзина Е.А., Магомедова О.И. Сложные существительные конца XX века в зеркале русской орфографии. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 324 – 326.

References

1. Vaganova E.G. Vtorichnaya yazykovaya lichnost': problemy analiza. *Nauka. Tehnika. Innovacii*: regional'naya konferenciya studentov, aspirantov, molodyh uchenyh. Tezisy dokladov. Moskva, 2001.
2. Semenova N.M. *Novyj kratkij slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Drofa, 2008.
3. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
4. Panov M.V. Stepeni chlenimosti slova. *Razvitie sovremennogo russkogo yazyka. 1972. Slovoobrazovanie. Chlenimost' slova*. Moskva: Nauka, 1975.
5. Zyuzina E.A., Alibalaeva Z.Sh. K voprosu o semanticheskom osvoenii inoyazychnyh slov v russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 606 – 608.
6. Zyuzina E.A., Magomedova O.I. Slozhnye suschestvitel'nye konca XX veka v zerkale russkoj orfografii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 324 – 326.

Статья поступила в редакцию 10.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-580-583

***Ignatova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: evguenia_i2002@mail.ru*
***Pivovarova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: epivovarova@mail.ru*

SUMMARY TRANSLATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL BILINGUAL COMMUNICATION PROCESS. The article deals with the place and role of summary translation in the framework of professional bilingual communication, as well as the principles of the competence-based approach to the information processing. A brief excursion into the history of summarizing is given, the varieties of text compression are presented, the concepts of “translation” and “summary translation” are distinguished, which are different types of speech activity. The authors consider the goals, objectives and practical importance of summary translation as the most difficult and demanded method of text compression, which is key in the context of mastering the language of the profession. Since summary translation is a purposeful activity, the functional approach is fully applicable to it, which explains its consideration through the prism of Skopos theory. Special attention is paid to the algorithm for summarizing the primary text by means of the target language with a description of the stages preceding the creation of the secondary text. The article also focuses on the criteria for the quality of summary translation as a product of the process of summarizing translation.

Key words: **bilingual communication, summary translation, summarizing, language of the profession, social order, secondary text.**

***Е.М. Игнатова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: evguenia_i2002@mail.ru*
***Е.В. Пивоварова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: epivovarova@mail.ru*

РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДВУЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Цель представленного исследования заключается в рассмотрении роли реферативного перевода в рамках профессиональной двуязычной коммуникации, а также принципов компетентностного подхода к процессу обработки информации. Также дан краткий экскурс в историю реферирования, представлены разновидности речевого свертывания, разграничиваются понятия «перевод» и «реферативный перевод», являющие собой разные виды речевой деятельности. *Научную новизну* исследования определяет комплексный анализ цели, задачи и практической значимости реферативного перевода как наиболее сложного и востребованного способа речевого сжатия, являющегося ключевым в контексте овладения языком профессии. В качестве *результатов* исследования представляются критерии, предъявляемые к качеству реферативного перевода как продукта процесса переводческого реферирования.

Ключевые слова: **двуязычная коммуникация, реферативный перевод, реферат, язык профессии, вторичный текст.**

Ввиду постоянно расширяющегося коммуникационного пространства и возрастающей интенсивности межкультурного взаимодействия все более востребованными и практически значимыми становятся методики эффективной, быстрой и адекватной обработки данных. Наряду с переводом, являющимся центральным элементом двуязычной коммуникации, все чаще находят применение и иные способы передачи информации, прежде всего такие как компрессия первичного текста. В данном исследовании описаны виды речевого свертывания и сжатия с упором на реферативный перевод, представляющий собой наиболее распространенный инструмент межъязыкового общения, в частности в рамках общественно-политического и медийного дискурсов. Принимая во внимания темпы и объемы реферативно-переводческой деятельности в современных условиях, особую актуальность приобретает компетентностный подход к решению профессиональных вызовов. Овладение необходимыми навыками требует, в свою очередь, четкого определения дидактических методов, а также постановки целей и задач коммуникационных техник. В этой связи авторы статьи рассматривают этапы создания реферативного переводного текста как составляющие элементы лингвистического, когнитивного и аналитического процессов. Поскольку реферативный перевод является целенаправленной деятельностью, к нему в полной мере применим функциональный подход, что объясняет его рассмотрение через призму теории Скопос. В статье особое внимание уделяется алгоритму реферирования первичного текста средствами языка перевода с описанием этапов, предшествующих созданию вторичного текста.

История реферирования насчитывает несколько веков и уходит своими корнями в древние цивилизации. Считается, что прообразами рефератов являлись еще глиняные таблички Шумерской эпохи, а также тезисы, зафиксированные на пергаментах и свитках времен эллинов и древних римлян [1, с. 127]. В России начало формирования научно-информационного стиля, разновидностью которого являются рефераты и аннотации, можно отнести к петровскому времени. Свое дальнейшее развитие искусство реферирования получает в трудах М.В. Ломоносова и журналах Российской академии наук [2, с. 13]. Термин «реферат» впервые появился в России в «Настольном словаре для справок по всем отраслям знаний» Ф.Г. Толля, изданном в 1864 г., где определяется как «отношение, деловая записка, изложение дела вкратце» [3, с. 6]. Однако собственно необходимость создания теоретических основ и методик реферирования возникла во второй половине прошлого века, и обусловлено это было ростом значения вторичных документов [1, с. 128].

Согласно определению В.И. Соловьева, под рефератом понимается «семантически адекватное, ограниченное малым объемом и вместе с тем возможно полное изложение основного содержания первичного документа, отличающееся постоянством структуры и предназначенное для выполнения разнообразных информационных функций при использовании его читателями различных категорий» [4, с. 225]. Являясь, таким образом, не продуктивным, а вторичным компрессионным текстом, реферат имеет целый ряд функций. Некоторые исследователи выделяют среди них информативную, индикативную, научно-коммуникативную, справочную, поисковую, адресную, сигнальную, прогностическую, функцию индексирования [5, с. 155]. Однако основной функцией реферата, по нашему мнению, является все же именно информативная. Это зафиксировано, в частности, в Системе стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу [6].

В центре нашего внимания находится реферирование исходного текста (ИТ) на языке перевода (ПЯ), что обусловливает использование термина «реферативный перевод». Говоря о реферативном переводе (РП), следует обратить внимание на тот факт, что данный вид иноязычной речевой деятельности представляет собой процесс на стыке двух дисциплин – реферирования и перевода и, соответственно, двух компетенций – реферативной и переводческой. Являясь, как и собственно перевод, способом межкультурной коммуникации, реферативный перевод можно определить как реферирование ИТ средствами ПЯ. А результат реферативного перевода – это не что иное, как продукт процесса переводческого реферирования (ПР).

Как в результате реферирования, так и в процессе перевода рождается вторичный текст. Однако перевод не предполагает использования приемов свертывания и сжатия информации ИТ, если только речь не идет о собственно переводческих приемах, таких как трансформация, необходимых для адекватной передачи содержания и формы. Первоочередная цель и задача перевода – обеспечение максимальной близости исходного и переводного текстов (ПТ), сохранение и передача в ПТ всей полноты компонентов ИТ [6, с. 105]. Поскольку в основе межкультурной коммуникации лежит практическая направленность, вторичный текст как продукт реферативного перевода в основном призван удовлетворить определенный социальный заказ. Получатель ПТ, таким образом, во многом определяет стратегию переводчика-референта. Переводчик создаёт текст, понятный получателю, и определяет, где, что, как и в каком объёме нужно изменить в исходном тексте, адаптировать или дополнить его в связи с культурной спецификой и расхождениями информационных запасов (пресуппозиций, фоновых или преинформационных знаний) представителей ИЯ и ПЯ [7, с. 214]. В зависимости от целей и задач, стоящих перед переводчиком-референтом, можно выделить следующие разновидности реферативного перевода:

– резюмирующий перевод, т.е. выборочная передача информации и содержания ИТ, ориентированная на потребности или заказ адресата;

– адаптивный перевод, предполагающий, как следует из самого названия, своего рода «приспособление» ПТ к потребностям либо уровню лингвокультурологической компетенции реципиента;

– аннотирование или аннотация – выделение и акцентирование внимания на отличительных особенностях и достоинствах ИТ, имеющее целью получение его обобщенной характеристики, при этом не обязательно ориентированной на конкретные потребности потребителя переводческих услуг, а, скорее, предназначенной для широкого круга адресатов.

Безусловно, перечисленные выше способы обработки информации не являются каждый сам по себе чем-то эксклюзивным и обособленным. Они имеют много общего, что касается компетентностного подхода, но различаются, скорее, как уже было отмечено выше, в отношении функциональности. Реферат, в свою очередь, может быть представлен в форме устного, письменного, зрительно-устного перевода или перевода на слух. Свертывание текста может происходить с различной степенью компрессии, обусловленной целью реферирования, иначе говоря, составом целевой аудитории, а также коммуникативной ситуацией. Это позволяет описывать процесс реферирования в терминах теории Скопос [1, с. 130].

Вопросы, связанные с производством вторичных текстов на ПЯ путем компрессии, аналитической переработки и перефразирования, находят свое отражение в работах многих отечественных лингвистов и переводоведов [3, с. 29 – 30]. Данный процесс именуется в научных трудах как переводческое реферирование [8, с. 16]. Мы же, в свою очередь, сознательно используем термин «реферативный перевод», делая акцент на *переводе* как процессе и результате, в данном случае, реферативной деятельности. Реферативный перевод является одним из самых сложных и востребованных видов межъязыкового преобразования, в процессе которого происходит смысловое сжатие первичного документа с его последующим переводом [9, с. 62 – 63].

В контексте отношения «ИЯ – ПЯ» переводческое реферирование может осуществляться в двух вариантах: а) с немецкого языка на русский; б) с русского языка на немецкий – устно и письменно. Основываясь на опыте и практике преподавания аспектов реферирования и перевода в неязыковом вузе, в частности в МГИМО, следует заметить, что первый вариант отрабатывается относительно редко. Однако на практической работе в МИД, в других министерствах и ведомствах от выпускников МГИМО требуется в первую очередь именно такая компетенция, в основном в письменной форме. Сотрудникам внешнеполитических структур, прежде всего высокого уровня, важно располагать профильной информацией из зарубежных источников [10].

Реферативный перевод является одним из видов работ в развитии профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Особое значение он приобретает в контексте обучения иностранному языку «с нуля» в неязыковом вузе. В данной статье рассматривается целесообразность обучения данному виду перевода при подготовке специалистов-международников в бакалавриате МГИМО.

Обучение реферативному переводу предполагает формирование и развитие следующих компетенций:

– *лингвистической (языковой)* компетенции, необходимой для понимания смысла первичного текста;

– *аналитической и системной* компетенций, предполагающих умение извлекать и отбирать важную информацию, интерпретировать содержание текста, перефразировать его фрагменты, перестраивать смысловые и синтаксические структуры оригинального текста;

– *переводческой* компетенции, позволяющей адекватно передать содержание оригинала во вторичном тексте.

Социальная значимость создания вторичных текстов методом реферативного перевода обусловливает особое место данного способа обработки информации в рамках освоения языка профессии и необходимость разработки соответствующих программ, направленных на развитие реферативно-переводческой компетенции. В рамках аспекта «Общественно-политический перевод» в МГИМО данный процесс осуществляется в два этапа:

1. Для студентов 5 – 6 семестров (уровень B1 – B2), находящихся на первой ступени изучения языка профессии, когда перевод аутентичных специальных текстов на немецкий язык может представлять определённую сложность, а реферативный перевод дает больше возможностей для вариативности, при этом позволяя ограничиваться лишь теми знаниями и навыками, которые уже имеются у обучающихся. Ведь подобно реферированию, в данном случае предполагается выборочный подход к определению исходного уровня компонентов содержания ИТ.

2. Для студентов 7 – 8 семестров (уровень B2 – C1), которые уже в значительном объёме расширили свою языковую компетенцию и способны создать вторичный текст, аналогичный уровню первичного текста.

В соответствии со сложившейся методической традицией неотъемлемым элементом реферирования принято считать использование специальных клише и оборотов, подчеркивающих ссылку на источник информации. Зачастую аналогичные стандарты предъявляются и к реферативному переводу. На наш взгляд, данный постулат не является непреложным и варьируется в зависимости от практической направленности ПТ. Тем не менее, в ряде исследований предлагаются стандартизированные формулы текста рефератов и аннотаций, необходимые для достижения общей направленности на вычленение наиболее релевантной информации. Такие факторы, как прагматика, коммуникативная среда и традиции текста, находят свое выражение в ПЯ в различных языковых формах. Для немецкого языка можно выделить следующие конструкции и глаголы: annehmen, sich befassen, belegen, beobachten, berücksichtigen, sich beschäftigen, beschreiben, betonen, betrachten, darstellen, deuten, differenzieren, diskutieren, eingehen auf, entgegenhalten, entwerfen, zum Ergebnis kommen, erläutern, ermitteln, erörtern, Fazit ziehen, feststellen, herausfinden, kritisieren, nachweisen, nennen, optieren, plädieren, referieren, Stellung nehmen, untersuchen, vorstellen, zeigen, zusammenfassen и т.п. [11, с. 68 – 69].

Принимая во внимание тот факт, что реферирование предполагает композиционно организованное изложение содержания ИТ, в ряде работ предлагается четкая структура, план и модель реферата [12, с. 12 – 13, 15 – 16].

Реферативный перевод включает следующий алгоритм и этапы переводческой стратегии: выделение ключевых фрагментов ИТ, их полное или частичное перефразирование на ПЯ и обобщение смысловых частей. В зависимости от целей и задач, стоящих перед переводчиком-референтом, ПТ может содержать следующие элементы: вступление с указанием исходных данных ИТ (издание, дата публикации и авторство); деление на абзацы в соответствии с разделами ИТ; употребляемые при реферировании речевые клише (при необходимости); ссылки на источники информации, упоминаемые и фигурирующие в ИТ; заключение, содержащее резюме и при необходимости собственный краткий комментарий. При передаче косвенной речи рекомендуется использовать принятые в ПЯ грамматические формы (для немецкого языка – это, прежде всего, формы Konjunktiv I). В процессе реферативного перевода обучающиеся должны продемонстрировать умение преодолевать определённые переводческие трудности, которые заключаются, например, в адекватной передаче в ПЯ реалий, идиом, неологизмов и т.д. Для полноценного овладения навыками реферативного перевода предлагаются два блока упражнений:

Первый направлен на умение излагать информацию ИТ в более сжатом и компактном виде, напр.:

– трансформировать распространённые или сложные предложения в простые;

– сформулировать основную мысль мини-текста или абзаца в одном распространённом предложении;

– перефразировать, заменить или упростить отдельные фрагменты текста.

Второй блок упражнений представляет собой собственно переводческие упражнения, напр.:

– подобрать эквиваленты определённым реалиям, идиомам, неологизмам и т.д.

– адекватно передать метафорику текста;

– перевести предложения, используя различные виды переводческих трансформаций и обосновать своё переводческое решение.

Как уже отмечалось выше, при подготовке собственного вторичного текста (то есть реферата) происходит сжатие и синтез информации. Предъявление результата предполагает, что обучающийся «умеет писать понятные, подробные, логичные тексты (сочинения, сообщения, рефераты) на различные темы» [13]. При этом обучающийся демонстрирует владение рядом частных компетенций, а именно:

– способен выбирать из относительно ограниченного спектра языковых средств наиболее адекватные способы выражения своих мыслей;

– обладает достаточным словарным запасом на ПЯ, позволяющим передавать содержание ИТ, даже при незнании прямых эквивалентов;

– демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности, исключающей ошибки, которые могут затруднять понимание;

– может четко и графически понятно структурировать текст, соблюдая правила орфографии и пунктуации.

Так как в процессе работы с текстами мы исходим из развития ряда компетенций, то и при разработке критериев оценки мы ориентировались на контроль уровня сформированности определенных умений. Следует сказать, что при оценивании работы мы идем методом вычитания баллов из максимально возможной оценки, равной 100 баллам [14, с. 203].

В заключение стоит отметить, что практическая значимость реферативного перевода обусловлена его высокой социальной востребованностью и широким применением в процессе профессиональной деятельности специалистов в сфере международных отношений, так как реферирование и аннотирование относятся к основным методам, используемым при обработке информации в рамках двуязычной коммуникации. Развитие информационных технологий, изменение мировых процессов, появление новых социальных и культурологических реалий – все это сопряжено с новыми профессиональными вызовами для специалистов, занятых в сфере межкультурного взаимодействия и внешней политики. Складывающаяся в рамках межъязыковой коммуникации вариативность критериев, предъявляемых к структуре, содержанию и форме вторичных текстов обусловливает перспективность дальнейших исследований в направлении совершенствования методов и способов реферативного перевода, а также их адаптации к актуальным нормам общения. Тем самым практическая значимость реферативного перевода обусловлена его высокой социальной востребованностью и широким применением в процессе профессиональной деятельности специалистов в сфере международных отношений, так как реферирование и аннотирование относятся к основным методам, используемым при обработке информации в рамках двуязычной коммуникации.

Библиографический список

1. Нестерова Н.М., Герте Н.А. Реферирование как способ извлечения и представления основного содержания текста. *Вестник Пермского университета*. 2013; № (4): 127 – 132.
2. Колесникова Н.И. *От конспекта к диссертации*: учебное пособие по развитию навыков письменной речи. Москва, 2008.
3. Касимова С.В. Содержание и границы понятия «вторичный текст». *Вестник МГОУ*. Серия: Лингвистика. 2010; № 2: 28 – 31.
4. Гречихин А.А., Здоров И.Г., Соловьев В.И. *Жанры информационной литературы: Обзор. Реферат*. Москва, 1983.
5. Ольчак О.О., Мороз Н.Ю. Обучение реферированию студентов направлений подготовки «Социология», «Реклама и СО» и «Журналистика» (на примере немецкого языка). *Вестник МГЛУ*. 2014; № (8): 154 – 162.
6. Евтеев С.В. *Немецкий язык. Теория перевода. Основные положения*: учебное пособие. Москва, 2014.
7. Евтеев С.В., Чигашева М.А. Средний читатель переводного текста: кто он? *Вестник ТвГУ*. Серия: Филология. 2018; № 2: 214 – 220.
8. Брандес М.П. *Переводческое реферирование (на материале немецких и русских общественно-политических текстов)*: учебное пособие. Москва, 2008.
9. Герте Н.А. *Денотативная модель реферативного специализированного перевода*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 2016.
10. Андреев Н.И. Особенности переводческого реферирования общественно-политических текстов. *Филологические науки в МГИМО*. 2016; № (8): 114 – 130.
11. Агранович Н.Б. *Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
12. Маркушевская Л.П., Цапаева Ю.А. *Аннотирование и реферирование (Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов)*. Санкт-Петербург, 2008.
13. *Программа обучения немецкому языку (как основному) студентов бакалавриата*. Available at: https://mgimo.ru/study/faculty/mo/knem/courses
14. *ГОСТ 7.9-95. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и аннотация. Общие требования*. Available at: https://internet-law.ru/gosts/gost/7248/
15. Игнатова Е.М. К вопросу разработки критериев оценки письменного реферирования на немецком языке. *Сборник научных статей по итогам V Международной научно-практической конференции*. Под редакцией В.С. Артемовой и др. Брянск, 2017: 200 – 205.
16. Ильичева Н.В., Горелова А.В., Бочкарева Н.Ю. *Аннотирование и реферирование*: учебное пособие. Самара, 2003.

References

1. Nesterova N.M., Gerte N.A. Referirovanie kak sposob izvlecheniya i predstavleniya osnovnogo soderzhaniya teksta. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2013; № (4): 127 – 132.
2. Kolesnikova N.I. *Ot konspekta k dissertacii*: uchebnoe posobie po razvitiyu navykov pis'mennoj rechi. Moskva, 2008.

3. Kasimova S.V. Soderzhanie i granicy ponyatiya «vtorichnyj tekst». *Vestnik MGOU*. Seriya: Lingvistika. 2010; № 2: 28 – 31.
4. Grechihin A.A., Zdorov I.G., Solov'ev V.I. *Zhanry informacionnoj literatury: Obzor. Referat*. Moskva, 1983.
5. Ol'chak O.O., Moroz N.Yu. Obuchenie referirovaniyu studentov napravlenij podgotovki «Sociologiya», «Reklama i SO» i «Zhurnalistika» (na primere nemeckogo yazyka). *Vestnik MGLU*. 2014; № (8): 154 – 162.
6. Evteev S.V. *Nemeckij yazyk. Teoriya perevoda. Osnovnye polozheniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
7. Evteev S.V., Chigasheva M.A. Srednij chitatel' perevodnogo teksta: kto on? *Vestnik TvGU*. Seriya: Filologiya. 2018; № 2: 214 – 220.
8. Brandes M.P. *Perevodcheskoe referirovanie (na materiale nemeckih i russkih obschestvenno-politicheskih tekstov)*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
9. Gerte N.A. *Denotativnaya model' referativnogo specializirovannogo perevoda*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2016.
10. Andreev N.I. Osobennosti perevodcheskogo referirovaniya obschestvenno-politicheskih tekstov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2016; № (8): 114 – 130.
11. Agranovich N.B. *Vtorichnye teksty v kommunikativno-kognitivnom aspekte*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
12. Markushevskaya L.P., Capaeva Yu.A. *Annotirovanie i referirovanie (Metodicheskie rekomendacii dlya samostoyatel'noj raboty studentov)*. Sankt-Peterburg, 2008.
13. *Programma obucheniya nemeckomu yazyku (kak osnovnomu) studentov bakalavriata*. Available at: https://mgimo.ru/study/faculty/mo/knem/courses
14. *GOST 7.9-95. Sistema standartov po informacii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu. Referat i annotaciya. Obschie trebovaniya*. Available at: https://internet-law.ru/gosts/gost/7248/
15. Ignatova E.M. K voprosu razrabotki kriteriev ocenki pis'mennogo referirovaniya na nemeckom yazyke. *Sbornik nauchnyh statej po itogam V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod redakciej V.S. Artemovoj i dr. Bryansk, 2017: 200 – 205.
16. Il'icheva N.V., Gorelova A.V., Bochkareva N.Yu. *Annotirovanie i referirovanie*: uchebnoe posobie. Samara, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 811.351.4 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-583-585

***Ireziev S.-Kh.S.-E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Ireziev85@mail.ru*
***Denilkhanova A.B.**, MA student (Philology), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Ireziev85@mail.ru*

DISTRIBUTION OF PRIMARY AND SECONDARY VOWELS IN THE CHECHEN LANGUAGE. The article deals with the distribution of vowel phonemes (primary **a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō** and secondary **ä, e, ē, ü, ǖ, ö (uö), (uöö), o, ō, oa)** in the chechen language. The phonetic distribution also determines which phonetic processes are natural for a given language. In this sense, the system and the resulting phonetic changes of vowels in the Chechen language depend primarily on the structure of derived words and generative stems. The nature and result of these changes are directly related to the structure of derived words and generating stems, as well as to the type of syllable (open or closed) in which one or another vowel of the first syllable is located. In a number of dialects of the Chechen language and in the Ingush language there are long phonemes, a semi-long phoneme and a brief phoneme a. For the character and result of regressive-remote assimilation, it is important what position in the structure of the word can occupy the vowel V1: the position of an open syllable or closed one.

Key words: **language, vowel, sound, phoneme, monophthong, short, long.**

***С.-Х.С.-Э. Ирезиев**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: Ireziev85@mail.ru*
***А.Д. Денильханова,** магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный, E-mail: Ireziev85@mail.ru*

ДИСТРИБУЦИЯ ПЕРВИЧНЫХ И ВТОРИЧНЫХ ГЛАСНЫХ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Фонетические процессы в системе гласных звуков в современном чеченском языке стали предметом внимания языковедов уже давно, тем не менее, не все эти процессы исследованы с исчерпывающей полнотой, а некоторые из них изучены в недостаточной степени или не привлекали к себе особого внимания. Поэтому данная тема остается до сих пор актуальной. В статье рассматриваются вопросы дистрибуции гласных (первичных **a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō** и вторичных **ä, e, ē, ü, ǖ, ö (uö), (uöö), o, ō, oa**) фонем в чеченском языке. От фонетической дистрибуции зависит и то, какие фонетические процессы оказываются закономерными для данного языка. В этом смысле система и обусловленные фонетические изменения гласных в чеченском языке зависят в первую очередь от структуры производных слов и производящих основ. Характер и результат данных изменений напрямую связаны со структурой производных слов и производящих основ, а также от типа слога (открытый или закрытый), в котором находится тот или иной гласный первого слога. В ряде диалектов чеченского языка и в ингушском языке различаются долгая фонема ā, полудолгая фонема â и краткая фонема a. Для характера и результата регрессивно-дистанционной ассимиляции важно, какую позицию в структуре слова может занимать гласный V 1-го: положение открытого слога или закрытого.

Ключевые слова: **язык, гласный, звук, фонема, монофтонг, краткий, долгий.**

В чеченском языкознании вопросы, связанные с фонемным составом и распределением фонем, исследованы и описаны в трудах ученых-кавказоведов Ю.Д. Дешериева, Д.С. Имнайшвили, А.Д. Тимаева, А.Г. Магомедова и др. [1 – 7].

«Не только звуки – все единицы языка подчиняются двум типам законов: все они закономерно чередуются и закономерно сочетаются. Эти законы в основе своей однотипны для всего языка, только в морфологии и синтаксисе, в словообразовании и лексике они проявляются более сложно, чем в фонетике. Фонетическая система языка представляет эти законы в наиболее «схематизированном» виде» [6].

Однотипными указанные законы являются не только для всего (одного конкретного) языка, но в своих самых общих чертах и для языка вообще. В том смысле, что во всяком языке существуют определенные закономерности, которые соблюдаются при сочетании звуков друг с другом, распределении их в структуре слова в определенном порядке, которое принято называть дистрибуцией. Из фонетических изменений гласных в чеченском языке особое место занимают регрессивно-дистанционная ассимиляция, редукция, слияние гласных. Характер и результат этих фонетических изменений (особенно регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных) напрямую связаны со структурой производных слов и производящих основ, а также от типа слога (открытый или закрытый), в котором находится тот или иной гласный $V_{1\text{-го}}$ [7].

Односложные и двусложные по своей структуре слова и производящие основы в чеченском языке дают следующие схемы.

Односложные слова и основы:

CVC

lâm – «гора» **ţuz** – «туз»
lan – «подкова» **ţum** – «костный мозг»
mas – «волос» **ţus** – «пробка»

CVCC

bart – «согласие» «уговор» **buolx** – «работа»
burč – «перец» **lerg** – «ухо»
cerg – «зуб» **berg** – «копыта»

CV

ža – «отара» **'a** – «зима»
jū – «шило» **huo** – «ветерок»
ţa – «передняя нога» **xa** – «караул, охрана, пост»

Двусложные слова:

CV_1CV_2

bāla – «горе; беда» **mača** «обувь»,
dāqa – «часть, доля» **māxa** «игла»,
čāmī – «ковшик; половник **tālū** – «яд, отрава»

CV_1CCV_2

mäxča – «троюродный брат, сестра» **talxa** – «испортиться»
talba – «потник» **ħäžķa** – «кукуруза»
ħärsa – «рыжий» **tierza** – «весы»

CV_1CV_2C

ketar – «шуба, тулуп» **čētar** – «шатер»
qēpal – «караван» **xēdar** – «блюдо (посуда)»
ħēqal – «ум» **kadam** – «оплакивание умершего»

CV_1CCV_2C

'wottar – «упрек» **baxtar** – «шнурок»
xoarsam – «редька» **ħoastam** – «гвоздь»
xoarbaz – «арбуз» **xalxar** – «танец»

Двусложные формы (односложная основа и суффикс):

CV_1CV_2**:**

Им. п. **bat** – «морда» **maž** – «борода» **mur** – «период»
Род. п. **beta**^{n} **moža**^{n} **müra**^{n}
Инф. **mala**^{n} – «пить» **dwotta**^{n} – «налить» **lâlla**^{n} – «погнать»
Наст. вр. **mol-u** **dutt-u** **loall-u**
Только что прош. вр. **meli**^{n} **dwöötti**^{n} **lälli**^{n}

Вопрос дистрибуции гласных фонем имеет первостепенное значение для выяснения характера изменения гласных V_1го под влиянием гласных V_2 го или образования т.н. специфических (вторичных гласных) [7].

В этом отношении особо следует остановиться на характеристике фонем **a, ā, â.**

«Долгое и краткое **a** широко употребляется в бацбийском языке, – пишет Ю.Д. Дешериев. – Однако в большинстве случаев долгота и краткость этого звука не носит фонематического характера» [2]. И далее: «Случаев фонематического противопоставления долгого и краткого **a** становится все меньше, а такой процесс ведет к полному исчезновению фонематического противопоставления этих двух языков [2].

В системе гласных чеченского языка Ю.Д. Дешериев выделяет долгую фонему **a (ā),** полудолгую открытую гласную фонему **a** (**â**) и краткую гласную фонему **a.**

Д.С. Имнайшвили, характеризуя гласные фонемы чеченского языка, особо выделяет, что «краткая фонема **a** от долгой **ā** отличается не только в количественном, но и в качественном отношении: **a** является гласным более переднего ряда и более высокого подъема, чем долгая фонема **ā**» [3]. И далее: «Фонема **ā** в плоскостном чеченском, чеберлойском и в ряде других диалектах чеченского языка в закрытых слогах произносится менее протяжно, но все же остается долгой фонемной» [3]. Между тем следует иметь в виду, что в ряде диалектов чеченского языка и в ингушском языке различаются долгая фонема **ā,** полудолгая фонема **â** и краткая фонема **a.**

Как мы отмечали выше, для характера и результата регрессивно-дистанционной ассимиляции важно, какую позицию в структуре слова может занимать гласный $V_{1\text{-го}}$: положение открытого слога или закрытого. Фонема **a.** Краткая гласная фонема среднего ряда нижнего подъема **a** в чеченском языке выступает как в закрытом слоге, так и в открытом слоге:

da-da^{n} – «бежать»	**sat-ta**^{n} – «согнуться».
da-la^{n} – «дать»	**bart** – «согласие»
ma-la^{n} – «пить»	**tat-ta**^{n} – «толкнуть»

Фонема **â**

Полудолгая гласная фонема среднего ряда нижнего подъема **â** в чеченском языке выступает только в положении закрытого слога: **lâm** – «гора», **‘âd** – «рогатка», **qâs-ta**^{n} – «разлучиться», **γâн** – «сон», **γâz** – «гусь», **dâs-ta**^{n} – «развязать»

Следует отметить, что в чеченском языке, если в результате формообразования полудолгий гласный **â** оказывается в положении открытого слога, обретая дополнительную долготу, переходит в долгий гласный **ā**: **lâm** – «гора», **lāmanca** – «с горой». Когда при формообразовании слог открывается, полудолгая фонема **â** переходит в долгий гласный **ā,** который либо в результате палатализации переходит в долгий **ē,** либо в результате лабиализации переходит в долгий **ō.** Примеры:

Им. п. **γâz** – «гусь»	**‘âm** – «лужа»
Род. п. **γēza**^{n} ← **γāz-i**^{n} (**â** → **ā** → **ē**)	**‘ōma**^{n} ← **‘ām-u**^{n} (**â** → **ā** → **ō**)

Фонема **ā.** Долгая гласная фонема **ā** выступает только в положении открытого слога: **nā-na** – «мать», **lā-ca**^{n} – «поймать», **dā-da** – «дедушка», **qā-ga**^{n} – «блестеть», **bā-la** – «горе, беда», **ma-ča** – «обувь», **dā-qa** – «часть, доля», **mā-xa** – «игла», **čā-mī** – «ковшик», «половник», **tā-lū** – «яд», «отрава».

Как отмечает А.Д. Тимаев, в чеченском языке, если при формообразовании долгий гласный **ā** оказывается в положении закрытого слога, то долгий гласный **ā** теряет часть своей долготы и переходит в полудолгий гласный **â**: **nā-na** – «мать» – дат.п. **nân-na**, **lā-ca**^{n} – «поймать» – **lâc-cal** – «столько, чтобы поймать» [7].

Фонема **i.** Краткая гласная фонема переднего ряда, верхнего подъема **i** выступает как в закрытом, так и в открытом слоге:

qig – «ворона»	**di-la** – «мыть»
lit-ta – «копна»	**si-bat** – «вид, очертание»
ditt-ta^{n} – «стирать»	**xi-la**^{n} – «быть»
dig – «топор»	**ti-la** – «заблудиться»

Фонема **ī.** Долгая гласная фонема переднего ряда, верхнего подъема **ī** выступает только в положении открытого слога: **kī-ča**^{n} – «готовый», **hī-ca**^{n} – «сменить», **šī-la**^{n} – «холодный».

В случаях, когда при формообразовании слог закрывается, долгая фонема **ī** закономерно переходит в дифтонг **ie.** Примеры:

инф. **diēša**^{n} – «читать»
т.ч. прош. вр. **dī-ši**^{n}
пр. очев. вр. **dī-ši-ra**
пр. неопр. вр. **dieš-na** ← **dī-ši-na**←**diē-ši-na**
давно пр. **dieš-niē-ra**←**dī-ši-niē-ra**←**diē-ši-niē-ra**

Однако следует отметить, что если закрытый слог заканчивается на сонорный согласный **r,** то долгая фонема **ī** может выступать и в закрытом слоге: **dīr du** – будущее фактическое время от **da**^{n} – «делать», **līr vu –** будущее фактическое время от **vala**^{n} – «умирать».

Фонема **u.** Краткая гласная фонема заднего ряда, верхнего подъема **u** в чеченском языке выступает в закрытом и открытом слогах:

butt – «луна; месяц»	**du-ga** – «рис»
dus-ta^{n} – «измерить»	**du-za**^{n} – «наполнить»
duṭ-qa^{n} – «тонкий»	**du-qa**^{n} – «заткнуть»
mut-ta – «сок»	**ju-qa** – «в середину»

Фонема **ū.** Исследователи отмечают, что долгая гласная фонема заднего ряда, верхнего подъема **ū** встречается только в положении открытого слога: **tū-sa**^{n} – «накалить», **dū-xa** – «надеть», **ħū** – «воспаление раны» [7]. Но в современном чеченском языке, если слог оканчивается на сонорный согласный **r**, то долгая гласная фонема **ū** может выступать и в закрытом слоге. Примеры:

ħūr du – будущее фактическое время от **daħa**^{n} – «унести»
γūr vu – будущее фактическое время от **vaxa**^{n} – «идти»

Дифтонги переднего ряда, среднего подъема **ie, iē** и дифтонги заднего ряда, среднего подъема **uo, uō** являются аллофонами: краткие варианты этих дифтонгов (**ie, uo**) выступают в закрытом слоге, долгие варианты (**iē, uō**) – в открытом слоге. Примеры:

biel – «лопата»	**ħiē-xa**^{n} – «учить»
dieγ – «тело»	**ħiē-ga**^{n} – «завидовать»
diel-xa^{n} – «плакать»	**ħiē-qa**^{n} – «созреть»
kuor – «окно»	**tuō-xa**^{n} – «ударить»

Краткие дифтонги **ie, uo** могут выступать в положении открытого слога в односложных словах, а также в исходе многосложных слов, образованных с помощью вспомогательных глаголов: **lie** – «умирает», **duo** – «делает».

Если при формообразовании краткие дифтонги **ie, uo** оказываются в положении открытого слога, то эти дифтонги становятся долгими: **nieq** – «дорога» – род. п. **niē-qa**^{n}, **kuor** – «окно» – род. п. **kuō-ra**^{n}

Если краткие дифтонги **ie, uo** , находящиеся в исходе односложных или многосложных слов, при формообразовании оказываются в положении неконечного слога, то эти дифтонги становятся долгими: настоящее время **sacaduo** – «останавливает» – прошедшее несовершенное время **sacaduōra** – «останавливал»; **sacadie**^{n} – «останавливаемый» (страдательное причастие настоящего времени от **sa-ca-da**^{n} «остановить») – **sa-ca-diē-ħa** – «останови, пожалуйста» (форма настоятельной просьбы).

Когда последующий слог начинается с согласного ларингального **’,** краткие варианты дифтонгов **io, uo** могут выступать в положении открытого слога: **tuo-’a**^{n} – «хватать; быть достаточным», **xuo-’a**^{n} – «вмещаться; вместиться», **’uo-ħa**^{n} – «по направлению вниз», **huo-’a** – «яйцо». В подобном положении оказываются дифтонги, полученные в результате перегласовки гласных в корне при образовании временных форм глагола:

dān – «прийти; принести»
die -’a^{n}
die-’a-ra
die-’an-a
die-’a-niē-ra

Краткая гласная **e** встречается в положении закрытого и открытого слога: (**kes-ta** – «скоро», **me-la**^{n} – «слабый», **le-qa**^{n} – «высокий»).

Долгая фонема **ē** встречается в положении открытого слога: в середине слова (**’ēčig** – «металл», **’ēla** – «князь». Если при формообразовании слог закрывается, то долгая фонема **ē** закономерно переход в **ä.** Например:

инф. **lāca**^{n} – «поймать»
только что прош. вр. **lēci**
прошедшее неопред. вр. **läcna** ← **lēc-i-na** ← **lāc-i-na**

Гласная фонема **ä** встречается в положении закрытого слога: **dätta** – «масло», **lätta** – «стоит» – настоящее время от **latta**^{n} «стоять».

В положении открытого слога **ä** встречается лишь в соседстве с фарингальными **‘, ω, ħ** и с ларингальным **’**: **‘ä‘a** «накапливается» – настоящее время от **‘a‘a**^{n} – «накапливаться; накопиться», **bäħa** – «деревянная лопата», **lä’a** «хочет» – настоящее время от **la’a**^{n} – «желать; хотеть».

Краткая фонема **ü** встречается в положении открытого слога и в положении закрытого слога: **tüxa** – «соль», **’üsta–ṻ** встречается лишь в положении открытого слога: **šṻ-ra** – «широкий», **bṻ-sa** – «ночь», **‘ü-rie** – «утро», **sṻ-rie** – «вечер»; в словах **nür** – «седло», **bür** – «приказ» перед сонорным **-r** в положении закрытого слога **ü** произносится как долгая гласная фонема.

Когда при формообразовании слог закрывается, долгая фонема **ṻ** в чеченском языке закономерно переходит в **uö.** Примеры:

инф. **duōha**^{n} – «разбиться»
т. ч. прош. вр. **dṻ-hi**^{n}
пр. очев. вр. **dṻ-hi-ra**
пр. неопр. вр.**duöx-na**←**dṻ-hi-na**←**duō-hi-na**

Как и в случаях с дифтонгами **ie, iē, o, ō** (см. выше), краткий дифтонг **uö** встречается в положении закрытого слога, а долгий дифтонг **uöö** – в положении открытого слога: **döx-ka** – «ремень, пояс», **’ör-sī** – «русский» **möl-qa** – «ящерица», но: **döö-la** – «десна», **döö-nal-la** – «мощь», **döö-ša** – «похлебка».

Краткая фонема **o** встречается и в положении закрытого слога, и в положении открытого слога: **dot-t-a (-u)** «печет» – настоящее время от **dat-t-a**^{n} – «печь; испечь», **qo-ra**^{n} – «глухой», **do-da (-u)** – «бежит» – настоящее время от **da-da**^{n} – «бежать».

Долгая фонема **ō** встречается лишь в положении открытого слога: **’ōba** – «ряса», **dōγa** – «замок; ключ», **’ōla (-u)** – «говорит» – настоящее время от **’āla**^{n} – «сказать».

Дифтонг **oa** встречается лишь в положении закрытого слога: **xoarcam** – «редиска», **doaqqa (-u)** – «отрезает; откалывает» отламывает» – настоящее время от **daqqa**^{n} – «отрезать; отколоть; отломать».

Таким образом, исследование дистрибутивных свойств звукофонем гласных с использованием дистрибутивного анализа доказало актуальность настоящей работы.

Фонетические процессы в системе гласных звуков в чеченском языке хотя и являлись предметом внимания языковедов уже давно, тем не менее не все эти процессы исследованы с исчерпывающей полнотой, а некоторые из них изучены

в недостаточной степени или не привлекали к себе особого внимания. Так, например, в работе показано, что для выявления особенностей чеченского языка уже недостаточно обращения к существующим работам в этой области. Необходимы дополнительный дистрибутивный, описательный и сопоставительный методы, которые позволили авторам настоящей работы расширить эти особенности современного чеченского языка.

Актуальность работы определила ее теоретическое и практическое значение. Теоретические основания, используемые в работе, и выводы представленного научного изыскания являются полезными при анализе фонетики современного чеченского языка. Проведенное исследование может служить источником при разработке лекционных курсов по чеченской фонетике для студентов лингвистических отделений гуманитарных факультетов вузов Чеченской Республики.

Библиографический список

1. Дешериев Ю.Д. Современный чеченский литературный язык. Фонетика. Грозный, 196; Ч. I.
2. Дешериев Ю.Д. Бацбийский язык. (Фонетика, морфология, синтаксис, лексика). Москва, 1953.
3. Имнайшвили Д.С. Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков. Тбилиси, 1977.
4. Магомедов А.Г. Система гласных чечено-ингушского языка. Грозный, 1974.
5. Магомедов А.Г. Очерки фонетики чеченского языка. Махачкала, 2005.
6. Панов М.В. Русская фонетика. Москва, 1967.
7. Тимаев А.Д. Чеченский язык. Фонетика. Грозный, 2011.

References

1. Desheriev Yu.D. Sovremennyj chechenskij literaturnyj yazyk. Fonetika. Groznyj, 196; Ch. I.
2. Desheriev Yu.D. Bacbijskij yazyk. (Fonetika, morfologiya, sintaksis, leksika). Moskva, 1953.
3. Imnajshvili D.S. Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov. Tbilisi, 1977.
4. Magomedov A.G. Sistema glasnyh checheno-ingushskogo yazyka. Groznyj, 1974.
5. Magomedov A.G. Ocherki fonetiki chechenskogo yazyka. Mahachkala, 2005.
6. Panov M.V. Russkaya fonetika. Moskva, 1967.
7. Timaev A.D. Chechenskij yazyk. Fonetika. Groznyj, 2011.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 811.351.4 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-585-587

***Ireziev S.-Kh.S.-E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Ireziev85@mail.ru*
***Usmanov T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Ireziev85@mail.ru*
***Denilkhanova A.B.**, MA student (Philology), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Ireziev85@mail.ru*

THE PARTICULARITIES OF THE VOWEL SYSTEM OF THE CHECHEN AND INGUSH LANGUAGES. The article examines features of vowel sounds, analyzes the primary a, â, **a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō** and secondary vowels **ä, e, ē, ü, ǖ, ö (uö), (uöö), o, ō, oa** of the Chechen and Ingush languages. The system of vowel phonemes (derivatives, non-derivatives) of the Chechen and Ingush languages is considered. The characteristics of simple (monophthongs) and complex (diphthongs), long and short vowels are given. Moreover, the article pays attention to the issue of the presence of the diphthong oa in the flat dialect of the Chechen language, due to the fact that linguists (A.G. Magomedov, Yu.D. Desheriev) deny the presence of the diphthong oa in the Chechen language. According to our observations, in the Chechen language, the system of vocalism is represented as follows: primary a, â, a, i, ɑ, ie, iē, u, ü, uo, uō. These vowel phonemes are characteristic of the Ingush language and all the dialects of the Chechen language, except the Pkharchkhoy variety of the Akkinsky dialect, where one can observe the process of monophthongization among the diphthongs ie (→e), iē (→ē), uo (→u), uō (→ū).

Key words: **phoneme, Chechen and Ingush languages, dialect, vocalism, monophthong, diphthong, primary, secondary.**

***С.-Х.С.-Э. Ирезиев**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Ireziev85@mail.ru*
***Т.И. Усманов,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Ireziev85@mail.ru*
***А.Б. Денильханова,** магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Ireziev85@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ГЛАСНЫХ ЧЕЧЕНСКОГО И ИНГУШСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье исследуются особенности гласных звуков, анализируются первичные a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō и вторичные гласные ä, e, ē, ü, ǖ, ö (uö), (uöö), o, ō, oa чеченского и ингушского языков. Рассматривается система гласных фонем (производные, непроизводные) чеченского и ингушского языков. Дана характеристика простых (монофтонгов) и сложных (дифтонгов), долгих и кратких гласных. Более того, в статье уделяется внимание вопросу наличия дифтонга ***oa*** в плоскостном диалекте чеченского языка в связи с тем, что языковеды (А.Г. Магомедов, Ю.Д. Дешериев) отрицают наличие дифтонга ***oa*** в чеченском языке. В чеченском языке система вокализма представляется таким образом: первичные a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō. Эти гласные фонемы характерны для ингушского языка и всех диалектов чеченского языка, исключая пхарчхойский говор аккинского диалекта, где можно наблюдать процесс монофтонгизации дифтонгов ie (→e), iē (→ē), uo (→u), uō (→ū).

Ключевые слова: **фонема, чеченский, ингушский, язык, диалект, вокализм, монофтонг, дифтонг, первичный, вторичный.**

В исследованиях отечественных и зарубежных языковедов, посвященных звуковой системе нахских языков, отмечается, что самая сложная система вокализма среди кавказских или иберийско-кавказских языков представлена в чеченском, ингушском языках, особенно – в плоскостном диалекте чеченского языка. Система вокализма нахских языков играет особую роль в фонетической системе нахских языков [1 – 8].

Древняя система гласных фонем общенахского языка-основы была, по мнению известных языковедов-лингвистов Ю.Д. Дешериева, Д.С. Имнайшвилии, очень простая [2; 4]. Сложная система гласных звуков рассматриваемых языков, как считает Д.С. Имнайшвили – результат исторически происходивших в них фонетических процессов [4]. Как известно, система гласных фонем рассматриваемых языков и горских диалектов чеченского языка разнообразна. В исследованиях отмечается, что наиболее древняя система гласных фонем сохранена в макажойском говоре и ее, видимо, следует считать начальной для всех языков нахской группы [4; 5].

В работах, посвященных фонетике исследуемых языков, отмечается, что в ингушском языке система гласных фонем более простая, чем в чеченском [4]. Сложность системы гласных чеченского языка, по сравнению с ингушским языком, обусловлена наличием в ней гласных смешанного ряда **ü, ǖ, uö, uöö.**

Следует отметить, что характеристика количественного состава гласных фонем чеченского и ингушского языков учеными дается по-разному.

По мнению Д.Д. Мальсагова, в чеченском и ингушском языках имеются следующие монофтонги и дифтонги:

1. Монофтонги **a, e, u, o, i, ə.**

2. Дифтонги **oa, uo, ie, uw, ow (aw), aj (əj), j, uj, üj, ij, oj, j, iej, эw (w), w, (эо), ü (уи)** [7].

Ю.Д. Дешериев констатирует факт, что в современном чеченском языке есть более 30 гласных звуков. В их числе 15 долгих и кратких монофтонгов. Из них им выделено 6 долгих монофтонгов: **[ā], [ī], [ē], [], [ū], [ǖ]**; кратких 9: **[], [â], [ä], [i], [e] [o], [ô], [u], [ü]**, а также следующие дифтонги в чеченском языке: **[aj], [aw], [ij], [iē], [ie], [ej], [oj], [ow], [uō], [uo], [uöö], [uö], [uj], [öü]**; и трифтонги **[uow], [ūōj], [uōj], [iej]**. Там же он отмечает: «В современном ингушском языке представлены гласные фонемы»: **[ā], [a], [ă], [ī], [ă], [], [ē//э], [e//э], [], [o], [ŏ], [ū], [u], [ǖ], [ü], [aj], [aw], [ij], [iē], [ie], [ej], [oj], [ow], [u], [uo], [uöö], [uö], [uj], [oa], [ow], [yw], [иw]** [1, 2]. В трудах других исследователей (Д.С. Имнайшвили, А.Д. Тимаев, А.Г. Магомедов) нахских языков, в свою очередь, теория наличия трифтонгов в современном чеченском языке не имеет поддержки. Также, по мнению Ю.Д. Дешериева, появление вторичных по происхождению гласных звуков **ä, ü, ǖ, uö, uöö** чеченского языка обусловлено результатом воздействия тюркских языков [1]. Мнение

Ю.Д. Дешериева относительно воздействия тюркских языков на процесс развития производных гласных фонем чеченского языка поддерживается не всеми языковедами. По нашим наблюдениям, как это было уже отмечено Д.С. Имнайшвилии и А.Д. Тимаевым, вторичные гласные образуются в современном чеченском и ингушском языках в результате ряда фонетических процессов, в основном регрессивно-дистанционной ассимиляции, которые будут рассмотрены ниже.

В работах А.Г. Магомедова в чеченском плоскостном диалекте система гласных фонем представлена в следующем виде:

1. Монофтонги:
– обычные: недолгие **a, э, i, o, u;** долгие **ā, э, , ō, ū;**
– умляутизированные: недолгие **, uö,** ü; долгие **ā̈, ṻ;**
– назализованные: недолгие **a^{n} (ă^{n}), i^{n}, u^{n};** долгие **ā^{n}, ^{n}, ō, ū^{n}.**
2. Дифтонги:
– обычные: недолгие **ie, uo**; долгий **ūō;**
– умляутизированные: недолгий **uö;**
– назализованные: недолгие **ie^{n}, uo^{n}** [5].

В ингушском языке система вокализма А.Г. Магомедовым приводится таким образом:

1. Монофтонги:
– обычные: **a, э, i, o, u;**
– долгие: **ā, (э);**
– палатализованные: **, (uö, ü);**
– назализованные: **a^{n}, i^{n}, u^{n};**
2. Дифтонги:
– обычные: **uo, ie, oa;**

назализованный **ie^{n}** [5].

Гласные звуки в нахских языках, а также и в диалектах чеченского языка следует классифицировать и характеризовать с указанием их связи с протекавшими в языке фонетическими изменениями.

По нашим наблюдениям, в чеченском языке система вокализма представляется таким образом: первичные **a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō**. Эти гласные фонемы характерны ингушскому языку и для всех диалектов чеченского языка, исключая пхарчхойский говор аккинского диалекта, где можно наблюдать процесс монофтонгизации дифтонгов **ie (→e), iē (→ē), uo (→u), uō (→ū)**. Срав.:

плоскостной диалект	пхарчхойский говор аккинского диалекта
xietta^{n} – «спрашивать»	**xetta^{n}←xietta^{n}**
tiēša^{n} – «верить»	**tēša^{n}←tiēša^{n}**
duotta^{n} – «налить»	**dotta^{n}←duotta^{n}**
tyōxa^{n} – «ударить»	**tōxa^{n}←tyōxa^{n}**

В разработанной классификации в системе $\mathbf{V_1}$ (гласный предшествующего слога) представлены так называемые первичные (основные) гласные: **a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō**. Специфические (вторичные) гласные: **ä, e, ē, ü, ṻ, ö (uö), (uöö), o, ō, oa**.

Гласные **ä, e, ē, ü, ṻ, ö (uö), öö (uöö), o, ō, oa** являются фонемами вторичного образования. Эти гласные – результат фонетических изменений – палатализации и лабиализации гласных системы $V_{1\text{-го}}$ (первичных гласных) – под влиянием гласных системы $V_{2\text{-го}}$, слияния гласных.

Как отмечается и выше, по сравнению с системой вокализма чеченского языка система вокализма ингушского языка простая. Таким образом, здесь имеются все первичные (основные) гласные: **a, â, ā, i, ī, ie, iē, u, ū, uo, uō**. Однако отсутствуют т.н. вторичные гласные смешанного ряда **ü, ṻ, uö, uöö**. В своей работе Д.С. Имнайшвили в ингушском языке из вторичных гласных отмечает лишь гласные: **ā̈, e, o, oa, ə** (**ə** – звук, близкий **ы**), (**uö, öö**). Автор отмечает, что «гласный звук **ə** развился в результате редукции **i, u»** [4]. Гласные среднего ряда среднего подъема (смешанного ряда) **uö, uöö** в последнее время в живой речи употребляются довольно редко, как это было отмечено Д.С. Имнайшвилии [4]. Там, где в чеченском же языке произносится **uö, uöö**, в ингушском языке соответствуют дифтонги **ie, iē**.

Срав.:

чеченский язык	ингушский язык
инф. **dielxa^{n}** – «плакать»	**dielxa**
наст. вр. **duölxu**	**dielx**
инф. **diella^{n}** – «открыть»	**diella**
наст. вр. **duöllu**	**diell**
инф. **liēxa^{n}** – «искать»	**liēxa**
наст. вр. **luööxu**	**liex**
инф. **diēla^{n}** – «смеяться»	**diēla**
наст. вр. **duööllu**	**diel**

В чеберлойском диалекте чеченского языка: наст. вр. **dielxu, diellu diēju.**

В эту группу, на наш взгляд, следует добавить дифтонг ***uw***, поскольку в ряде случаев данный дифтонг, как видно в примерах, соответствует чеченскому **öö**: чеч. наст. вр. l**öö** – «говорю» инг. luw, чеч. наст. вр. d**öö** – «убиваю» инг. duw. Выделенный дифтонг **uw** в ингушском языке тоже может считаться дифтонгом вторичного происхождения: его нет ни в чеченском, ни в бацбийском языках. Ингушскому **uw** в чеченском языке, как показывают примеры, в основном соответствуют долгий **ī** или долгий **ū**: инг. **duwca** – «рассказать», **xuwca** – «переменить», **тuwca** – «накалить», **duwca** – «ткать, связывать» – чеч. **dīca^{n}, xīca^{n}, dūca^{n}, tūca^{n}.**

Также в ряде расхождений вокализмов чеченского и ингушского языков следует отметить и тот факт, что в системе производных фонем ингушского языка нет гласных фонем смешанного ряда **ü, ṻ**. Эти звуки в современном чеченском языке образуются в результате законов регрессивно-дистанционной ассимиляции (палатализации **u, ū** $V_{1\text{-го}}$ или лабиализации **i, ī** $V_{1\text{-го}}$).

Вокализм ингушского языка отличается от чеченского по реализации специфических (вторичных) гласных фонем. Срав.:

чеченский язык – **ē**	ингушский язык – **ā̈**
инф. **dāga^{n}** – «гореть»	**dāga**
т. ч. пр. вр. **dēgi^{n}←dāg-i^{n}**	------
пр. очев. вр. **dēgira←dāg-i-ra**	**dā̈gar←dāg-i-r**
инф. **dāxa^{n}** – «жить»	**dāxa**
т. ч. пр. вр. **dēxi^{n}←dāx-i^{n}**	------
пр. очев. вр. **dēxira←dāx-i-ra**	**dā̈xar←dāx-i-r**
чеч. – **ō**	ингуш. – ***oa***
инф. **’āxa^{n}** – «пахать»	**’āxa**
наст. вр. **’ōxu←’āx-u**	**’oax←’oaxa←’āx-u**
прош. несов. вр. **’ōxura←’āx-u-ra**	**’oaxap←’āx-u-r**
чеч. – **ō**	ингуш. – ***oa***
инф. **’āla^{n}** «сказать»	**’āla**
наст. вр. **’ōlu←’āl-u**	**’oal←’oala←’āl-u**
прош. несов. вр. **’ōlura←’āl-u-ra**	**’oalap←’āl-u-r** и.т.д.

Исходя из того, что некоторые наховеды не признают наличия дифтонга **oa** в чеченском литературном языке, следует более тщательно рассмотреть данный дифтонг. В этом вопросе особое место и интерес занимают мнения Ю.Д. Дешериева и А.Г. Магомедова. Проф. Ю.Д. Дешериев утверждает: «Дифтонг **oa** имеется только в ингушском» [2].

Это мнение встречаем и у других авторов, например, Р.И. Долакова отмечает, что краткий дифтонг **oa** можно найти лишь в ингушском языке. Здесь же для наглядности приведем несколько примеров: кloar – «яма», боах – «говорит» [3].

По этому поводу А.Г. Магомедов пишет: «В ингушском языке представлен дифтонг ***oa,*** отсутствующий в чеченском языке» [5]. Такого же мнения придерживается А.Г. Магомедов и в своей последней работе, при этом отмечая, что «в ингушском и в ряде горных диалектов представлен дифтонг **oa**, которому в чеченском плоскостном диалекте и чеченском литературном языке регулярно соответствует долгий **ō**» [6].

Однако, как свидетельствует приводимый нами ниже языковой материал, этот дифтонг имеется и в чеченском языке, в том числе в литературном чеченском, хотя не получил такого широкого распространения, как в ингушском.

Таким образом, в чеченском языке рассматриваемый дифтонг есть результат лабиализации полудолгого гласного ***â*** первого слога под воздействием гласного звука последующего (второго) слога $V_{2\text{-го}}$ **u**:

инф. **lâlla^{n}** – «гнать, погнать»	**âlla^{n}** – «закусить»
наст. вр. **loallu←lâll-u**	**oallu←âll-u**

Дифтонг **oa** встречается лишь в положении закрытого слога: **xoarcam** – «редиска», **doaqqa (-u)** – «отрезает; откалывает; отламывает» – настоящее время от **daqqa^{n}** – «отрезать; отколоть; отломать». По этому поводу проф. А.Д. Тимаев пишет: «Дифтонг **oa** в чеченском языке встречается только в положении закрытого слога и фонетически противопоставляется краткому **o**, срав.: **doa** «большой», **doaa** «отнимаю»←**dâ-u»** [8].

Когда гласная фонема **â** первого слога в закрытом слоге под воздействием гласного **u** переходит в дифтонг **oa**, при палатализации закономерно переходит в **ä**. Срав.:

инф. **γâtta^{n}** – «встать»	**dâsta^{n}** – «развязать»
наст. вр. **γoattu←γâtt-u**	**doastu←dâst-u**
т. ч. прош. вр. **γätti^{n}←γâtt-i^{n}**	**dästi^{n}←dâst-i^{n}**

Исследователи фонетики нахских языков отмечают, что в богатстве современных чеченского и ингушского языков гласными фонемами ключевую роль играют следующие факты:

1) фонематическое противопоставление долгих и кратких фонем: **vāxa^{n}** («жить») – **vaxa^{n}** («пойти»); **sā** («прибыль») – **sa** («свет; душа»; **xūdar** («впитывание») – **xudar (**«каша»); **šā** («сам») – **ša** («лед»);

2) фонематическое противопоставление чистых (неназализованных) и назализованных фонем: *sa* («свет; душа») – **sa^{n}** («мой»); **dā** («отец») – **dā^{n}** («прийти», принести»); **duo** («сапетка») – **duo^{n}** («сломать»); **’a** («зима») – **’a^{n}** («находиться»); **laj** («раб») – **laj^{n}** («вытерпел»); **daj** («отцы») – **daj^{n}** («легкий»).

3. Участие сонантов **w, j** в качестве одного из составных элементов образования ряда дифтонгов: **dow** – «ссора», **baj** – «луг; мн. ч. сироты», **dowxa^{n}** – «горячий», **duj** – «клятва», **nuj** – «веник», **dözina** – «узнал».

4. Действие процесса регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных и образование на данной основе палатализованных монофтонгов среднего ряда и верхнего подъема **ü, ṻ,** дифтонгов среднего ряда и среднего подъема **uö, uöö**, палатализованных гласных переднего ряда и среднего подъема **e, ē, ā̈,** а также лабиализованных гласных заднего ряда среднего подъема **o, ō, oa**.

5. Тенденция дифтонгизации монофтонгов [1; 2; 8].

Кроме того, система вокализмов нахских языков, также диалектов чеченского языка пополнена и контактной ассимиляцией (слиянием) гласных.

Библиографический список

1. Дешериев Ю.Д. *Современный чеченский литературный язык. Фонетика*. Грозный, 1960; Ч. I.
2. Дешериев Ю.Д. *Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблемы происхождения и исторического развития горских кавказских народов*. Грозный, 1963.
3. Долакова Р.И. Ингушский язык. *Языки народов СССР. IV. Иберийско-кавказские языки*. Москва, 1967.
4. Имнайшвили Д.С. *Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков*. Тбилиси, 1977.
5. Магомедов А.Г. *Система гласных чечено-ингушского языка*. Грозный, 1974.
6. Магомедов А.Г. *Очерки фонетики чеченского языка*. Махачкала, 2005.
7. Мальсагов Д.Д. *Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка*. Грозный, 1941: 68 – 69.
8. Тимаев А.Д. *Чеченский язык. Фонетика*. Грозный, 2011: 135 – 136.

References

1. Desheriev Yu.D. *Sovremennyj chechenskij literaturnyj yazyk. Fonetika*. Groznyj, 1960; Ch. I.
2. Desheriev Yu.D. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika nahskih yazykov i problemy proishozhdeniya i istoricheskogo razvitiya gorskih kavkazskih narodov*. Groznyj, 1963.
3. Dolakova R.I. Ingushskij yazyk. *Yazyki narodov SSSR. IV. Iberijsko-kavkazskie yazyki*. Moskva, 1967.
4. Imnajshvili D.S. *Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov.* Tbilisi, 1977.
5. Magomedov A.G. *Sistema glasnyh checheno-ingushskogo yazyka.* Groznyj, 1974.
6. Magomedov A.G. *Ocherki fonetiki chechenskogo yazyka*. Mahachkala, 2005.
7. Mal'sagov D.D. *Checheno-ingushskaya dialektologiya i puti razvitiya checheno-ingushskogo literaturnogo (pis'mennogo) yazyka*. Groznyj, 1941: 68 – 69.
8. Timaev A.D. *Chechenskij yazyk. Fonetika*. Groznyj, 2011: 135 – 136.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-587-589

Rasumov V.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: vakha66@mail.ru*

Mamalova Kh.E.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

THE MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN THE CHECHEN NON-RITUAL SONGS. The article examines functioning and use of means of expression in the Chechen lyric songs. The study of songwriting is relevant, the song is of interest to researchers and specialists in various fields. The article shows the features of the means of artistic expression, characteristic of Chechen lyrics. The article uses the field material collected by the authors, which can be used in further scientific research. The analysis of folk songs shows that traditionally non-ritual songs were created by women, therefore their feelings, experiences, emotions, aspirations are reflected in them. Emotionality, expressiveness of songs is achieved through the use of various means of expression. Many means of artistic expression used in songwriting are a kind of markers of ethnic poetic community, unique techniques in the Chechen folk lyrics.

Key words: **non-ritual song, Chechen lyric song, epithet, metaphor, comparison.**

В.Ш. Расумов*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: vakha66@mail.ru*

Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*

СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЧЕЧЕНСКОЙ НЕОБРЯДОВОЙ ПЕСНЕ

В данной статье рассматривается функционирование и использование средств выразительности в чеченской лирической песне. Изучение песенного творчества является актуальным, песня вызывает интерес у исследователей и специалистов разных областей. В статье показаны особенности средств художественной выразительности, характерных для чеченской лирики. В работе использован собранный авторами полевой материал, который может быть применен в дальнейших научных изысканиях. Анализ народных песен показал, что традиционно необрядовые песни создавались женщинами, поэтому в них отражены их чувства, переживания, эмоции, чаяния. Эмоциональность, экспрессивность песен достигается за счет использования различных средств выразительности. Многие средства художественной выразительности, используемые в песенном творчестве, являются своего рода маркерами этнической поэтической общности, своеобразными приемами в чеченской народной лирике.

Ключевые слова: **необрядовая песня, чеченская лирическая песня, эпитет, метафора, сравнение.**

Песня как вид народного творчества имеет тысячелетнюю историю. Актуальность существования песни объясняется тем, что в ней отражается жизнь человека и общества: трудовая деятельность, мышление, эмоции, чувства, настроения, познание мира. Народная песня как важнейший вид искусства обладает целым спектром выразительных средств: музыкальных, динамических, ритмических. Песня сопровождает человека на протяжении его жизни: в горе и радости, в трудовой деятельности и на праздниках. Образ народной песни поистине эмоционален, увлекателен, поучителен. Все эти свойства и определяют особенную поэтику народной песни, в ней показана связь с природой, с народно-музыкальным складом любого национального искусства. Песенное искусство играет огромную роль в жизни любого общества. Неслучайно интерес к народному песенному творчеству высок у специалистов разных отраслей знания. Знание основ песенной культуры помогает сформировать национальную гордость, заложить преемственность традиций в современной культуре, развить способность к эстетическому мышлению [1 – 7].

Несомненна глубокая и сильная связь песенного искусства с народными традициями. Передаваясь из поколения в поколение, песня меняется, обогащаясь новыми элементами и образами, и отражает определенный период жизни общества. Изучение народной песни дает возможность понять особенности мировосприятия и мировоззрения народа. Соответственно, народная песня глубоко национальна. Грустная и жизнерадостная, красочная и печальная, песня тесно связана с народным творчеством в целом, по праву ее можно считать уникальным достоянием национальной культуры.

В данном исследовании нами рассмотрено использование средств художественной выразительности в чеченской необрядовой песне.

Необрядовая лирика является одной из основных сфер устно-поэтического творчества чеченского народа. В устно-поэтических произведениях отражено мышление народа, показано его стремление наладить жизнь, обрести счастье. В песне находят отражение исторические события чеченского народа. Народная песня «эволюционировала»: она подвергалась изменениям, каждый исполнитель добавлял что-то свое. Как и у других народов, у чеченцев песня часто возникала в процессе трудовой деятельности. Интересная песня вмиг становилась популярной у горцев. Народное творчество чеченцев вызывает огромный интерес у исследователей. С двадцатых годов прошлого столетия И. Эльдарханов, М. Сальмурзаев, С. Бадуев, А. Нажаев, С. Ибриев, Х. Ошаев, С.-Б. Арсанов, Д. Мальсагов собирали и издавали фольклорные тексты [1, с. 30]. Изучением чеченской песни во второй половине XIX века занимались чеченские этнографы: У. Лаудаев, И. Мутушев, Т. Эльдарханов и др.

Традиционно основным создателем и исполнителем лирических песен была женщина. Все свои переживания и чаяния, все эмоции и чувства она выражала в песнях. Чеченские женщины исполняли песни как в сопровождении музыкальных инструментов, так и без них. Особой популярностью пользовалась гармонь – «кехат-пондар». Лирическая песня – это наиболее массовый, популярный и любимый народом поэтический жанр фольклора. Она зарождалась в женской среде, но со временем лирические произведения становились общенациональным достоянием. Отметим, что чеченские мелодии не имеют названий,

закреплённых за определённым текстом, и исполнение песен никогда не становилось профессией, песни слагались и исполнялись не за вознаграждение [2]. Чеченцы высоко ценили задушевную песню. А.С. Пушкин в поэме «Кавказский пленник» отмечал страстную любовь горцев к песням. Когда юные горянки поют родную песню, то старцы «… Знакомый слушают припев, И старцев сердце молодеет…» [3, с. 109].

В лирических песнях человеческие чувства и переживания сопоставлялись с явлениями природы. Из них исполнители отбирали те образы, которые помогали ярче раскрыть основное содержание песни. Эти образы приобрели устойчивость и стали постоянными, традиционными. Так образовались символы. Солнце, луна, звезды приурочивались к образам любимого человека, доброго юноши, образ горянки связывался со стройной чинарой, розой, куропаткой, ягненком и т.д. [4]. Предметом основных поэтических троп в чеченской народной лирической песне служит окружающий горца мир. Объектом сравнения является человек, в основном юноши и девушки, их взаимоотношения и чувства. Основные эмоции (грусть, тоска) в чеченских народных лирических песнях передаются с помощью сравнений и эпитетов.

Одним из наиболее употребительных средств выразительности является эпитет, который образно передает душевное состояние лирического героя, ярко определяет то или иное явление, а также предмет. В чеченских народных лирических песнях встречаются и диалектные эпитеты. Однако со временем многие из них перешли в общеупотребительный песенный фонд. Чеченская необрядовая песня передаёт различные чувства и переживания лирического героя. Исполнители песен для выражения оценки и обозначения каких-либо явлений используют средства художественной выразительности. Также употребляются фразы, которые без изменений передаются из поколения к поколению. Такие фразы, как правило, включают яркие поэтические эпитеты.

Эпитет – это такое художественное средство, которое придает эмоциональности речи и подчеркивает какой-либо признак предмета или явления. Например, исполнительница песни с помощью эпитета «можа зезаг» («желтый цветок») выражает своё внутреннее состояние. Необходимо отметить, что желтый цвет на фоне синего – это своеобразный сигнал тревоги для окружающих.

Можа зезаг делара со,
Беца юкъахь делара со,
И ду бохуш йоIах хилла,
Шера аре Iехор ярий [2, с. 425].
Была бы я жёлтым цветком, Среди зелёной травы
Говоря, что девушка превратилась в цветок,
Зелёный луг утешали бы.

На наш взгляд, в чеченской народной лирике эпитеты можно разделить на три группы: тавтологические, пояснительные и метафорические. Тавтологические эпитеты, к примеру, *Iаьржа буьйса* (чёрная ночь), *дашо малх* (золотое солнце) выражают одну и ту же идею света. Возможно, такие сочетания представляют своего рода уточнение, усиление. Пояснительные эпитеты, усиливающие и подчеркивающие какой-нибудь один признак, характеризуют его «по отношению к практической цели и идеальному совершенству»: *дика кIант* (хороший юноша) – воспитанный, тактичный, терпеливый. Эпитет-метафора, как и в целом метафора, – это перенесение признака с одного объекта на другой: *нур-дашо малх* («солнце, излучающее золотой свет»), *мерза безам* («сладкая любовь»), *хаза суьйре* («красивый вечер»), *мокха салтий* (серые солдаты) и др. Нами было отмечено, что в народной поэзии частотен тавтологический эпитет, являющийся постоянным, традиционным. В совокупности с определяемым словом он представляет собой устойчивое сочетание. Например, *жима кIорни* (маленький птенчик): *жима* (маленький) неотделим от определяемого слова *кIорни* (птенчик).

ДогIур ма ду, де кхоьлина,
ЙогIур ма ю буьйса Iаьржа,
КIорний, сой вовшахкъаьсташ,
Цхьа билгало хир ма ю [2, с. 424].
Настанет день пасмурный, Станет ночь чёрной,
При расставании с моим птенчиком,
Одно знамение появится.

В данном примере тавтологический эпитет *ночь черная* представляет собой символ. Эпитет создает мрачную картину, выражает душевные переживания.

Можу малх ва санна,
Дуьненна гуо боху,
Хьо хьийзича сайна гонах,
Моьттура суна сайн хьо хир ву [2, с. 423].
Как жёлтое солнце, Вращаясь вокруг Земли,
Когда ты начал кружиться около меня,
Казалось, что ты будешь моим.

Эпитет как образное средство придает высказыванию новое значение, выражает художественную оценку, а также используется для выделения количественных или качественных признаков путем сравнения.

Дашо малх схьакхетаза ца болу,
Бузаза ца болу чубузу дашо малх,
Ялац со ца дича нанас сайга бохург,
Со лелар ю гIийла, кхиерг лаха, кIорни [2, с. 408].
Золотое солнце, восходящее не может не встать,
Золотое солнце, заходящее, не может не зайти,
Не могу не делать то, что говорит мне мать,
Я печально буду ходить, найди другую, мой птенчик.

В чеченской необрядовой лирике можно встретить и сложные эпитеты. Они, как правило, включают несколько слов, переносящих свои признаки и свойства на определенный объект.

Шийла хьекхуш мох бу ала,
Цунци цхьаьна дарц ду ала,
Дагна везнарг варе хьоьжуш,
Дорцехь латтиш со ю ала [2, с. 407].
Скажи, что холодный ветер дует,
Скажи, с ветром воет вьюга,
Ожидая своего любимого,
Скажи, что в метели стою я.

В чеченской необрядовой лирике встречаются также составные эпитеты, включающие несколько словосочетаний, образующих развернутую конструкцию.

Iаьржа кIужал хьалакхуьссуш,
Алла кастом мохо ловзош,
Урамехь хьо суна вогIуш гичи,
Хьоьца йолу ойла кхин а чIагIло [2, с. 409].
Причёсывая чёрные кудри,
Размахивая полы розового костюма,
Увидев, идущего по улице тебя,
Не сомневаюсь в искренности своих чувств.

В необрядовой лирике чеченцев особенно популярны и метафорические эпитеты. Необходимо отметить, что такие эпитеты близки метафорическим сравнениям.

М. Дикаев считает, что в чеченских народных лирических песнях молодые люди, возлюбленный и возлюбленная, не называют друг друга по имени [5]. В таких случаях на помощь приходит эпитет или развернутое сравнение, способные указать на какое-то качество героя, на известный символ, по которому и можно определить смысл, можно догадаться, о ком идет речь. Как и у многих народов, у чеченцев было табу – традиционный запрет произносить названия некоторых зверей, имена супругов. Поэтому становится понятным, почему девушка-горянка называет своего возлюбленного «милым птенцом», «(парнем) из ночи делающим день» и др. Например, Кхечарел а хьо хаза хийти,

Кхечарел а хьо дукха вийзи,
Ва кIорни, хьох яьлча,
Эшац суна маьлхин дуьне [2, с. 418].
Понравился ты больше всех,
Полюбила тебя больше всех,
Потеряв тебя, эй, птенчик,
Мне не мил этот белый свет.

В следующей песне девушка-горянка, называя своего возлюбленного «красивый мóлодец», выделяет его среди других парней:

Ца маттура Iехи лур ю,
Ца маттура тели лур ю,
Хаза кIанат хьо гичихьана,
Кийчи хили Iехияла [2, с. 408].
Не думала, что поверю, Не думала, что заблужусь,
С тех пор, как увидела тебя молодец, Была готова обмануться.

Использование поэтических сравнений характерно для чеченской народной лирической песни. Это объясняется, на наш взгляд, временем её возникновения и назначения. Например, чеченского предводителя времён Кавказской войны Бибулата Таймиева в следующей песне сравнивают с львом и волком:

ЦIоькъалоьман ва санна, цIе йолу Биболат,
Хьан цIе ма южийла лоьман южуш а.
Гила берзан ва санна, ка долу Биболат,
Хьан хьуьнар ма духийла берзан духуш а! [2, с. 377].
О, Бибулат, с именем львиным
Пусть твоё имя славится даже тогда, когда осрамится лев!
О, Бибулат, ловкий как волк,
Пусть мужество тебя не оставит, даже если оставит волка!

«Волк, – писал П.К. Услар, – самый поэтический зверь в понятиях горцев. Лев, орёл изображают силу, но они идут на слабого. Волк идет на более сильного» [6, с. 47].

Материалом для появления выразительных средств традиционно служит окружающая действительность, животный и растительный мир (солнце, месяц, звезды, горы, реки, деревья, цветы, различные птицы и др.). В песне находит отражение описание трудовой деятельности горцев, в частности охота [7]. Встречаются наименования географических объектов:

Буьрса догIу Орга санна,
Органо лоьху гечо санна,
Вай долу меттиг лоьхийла хьовсинчо,
Кешнийн керт лоьцийла куьг айинчо! [2, с. 384].
Как разбушевавшийся Аргун, Как Аргун ищущий русло,
Тот, кто нас сюда послал, Пусть ищет место, где мы сейчас,
Тот, кто поднял руку, Пусть держится за могильную ограду!

Можно сделать вывод о том, что в основе выразительных средств, поэтических тропов лежит окружающий мир горца. Объектом сравнения может быть человек, как правило, это юноши и девушки, их взаимоотношения, переживания и чувства. Эпитеты и сравнения, передающие эмоции и чувства, в народных лирических песнях описывают чаще всего грусть, тоску, печаль. Анализ народных песен показал, что традиционно необрядовые песни создавались женщинами, поэтому в них отражены их чувства, переживания, эмоции, чаяния. Эмоциональность, экспрессивность песен достигается за счет использования различных средств выразительности. В основе тропов лежат сравнения, сопоставления общих черт жизни человека с явлениями окружающей действительности. Многие средства художественной выразительности, используемые в песенном творчестве, являются своего рода маркерами этнической поэтической общности, своеобразными приемами в чеченской народной лирике.

Библиографический список

1. Мальсагов Д.Д., Ошаев Х.Д. Устное поэтическое творчество чечено-ингушского народа. *Очерк истории чечено-ингушской литературы*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1963.
2. Расумов В.Ш. *Чеченская народная необрядовая лирика (жанровые и поэтические особенности)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Грозный, 2015.
3. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 4-х т. Москва, 1937; Т. 2.
4. Халилов Х.М. Устное народное творчество лакцев. Махачкала, 2004.
5. Дикаев М.Д. Чечено-ингушские народные песни. *Аргун*. 1968; № 2.
6. Автомонов Я.А. Символика растений в великорусских песнях. *Журнал Министерства просвещения*. 1902; № 8: 47.
7. Джамбеков О.А., Джамбекова Т.Б. *Чеченское устное народное творчество*. Махачкала, 2012; Ч. 2.

References

1. Mal'sagov D.D., Oshaev H.D. Ustnoe po`eticheskoe tvorchestvo checheno-ingushskogo naroda. *Ocherk istorii checheno-ingushskoj literatury*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1963.
2. Rasumov V.Sh. *Chechenskaya narodnaya neobryadovaya lirika (zhanrovye i po`eticheskie osobennosti)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Groznyj, 2015.
3. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 4-h t. Moskva, 1937; T. 2.
4. Halilov H.M. Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev. Mahachkala, 2004.
5. Dikaev M.D. Checheno-ingushskie narodnye pesni. *Argun*. 1968; № 2.
6. Avtomonov Ya.A. Simvolika rastenij v velikorusskih pesnyah. *Zhurnal Ministerstva prosvescheniya*. 1902; № 8: 47.
7. Dzhambekov O.A., Dzhambekova T.B. *Chechenskoe ustnoe narodnoe tvorchestvo*. Mahachkala, 2012; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 811.512.142 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-589-591

***Guzeyev Zh.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, leading researcher, sector of Karachay-Balkar language, Institute of Humanitarian Researches (KBIHR), Branch of Federal Scientific Center "Kabardin-Balkar Scientific Center of the Russian Academy of Sciences" (Nalchik, Russia), E-mail: kbigi@mail.ru*
***Ulakov M.Z.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Vice-Chairman on Scientific Work, Federal Scientific Center "Kabardin-Balkar Scientific Center of the Russian Academy of Sciences", chief staff scientist, sector of Karachay-Balkar language of KBIHR (Nalchik, Russia), E-mail: maxtti@mail.ru*

ON THEORETICAL DEFINITIONS OF GRAMMATICAL MEANINGS OF WORD IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF TURKIC LANGUAGES. In the article the specifics of development of grammatical meanings of words are investigated, namely: postpositions, functional verbs and names, comparative and excellent degrees of adjectives, individual grammatical forms of words with the darkened structure of an initial morpheme and syntactic fixed conversion in Turkic languages and also their reflection in explanatory dictionaries. When compiling Turkic-Russian and Turkic-Turkic dictionaries, official names should be considered as a separate category of noun names. One of their features is that they are almost always used with possessive affixes, which should also be reflected in the dictionary. Words of purely grammatical meaning are not included in all dictionaries of Turkic languages, but in theoretical lexicography this aspect still lags behind the achievements of modern Turkology in general.

Key words: **postpositions, service verbs, modal auxiliary verb, individual grammatical form, syntactic fixed conversion, service name.**

***Ж.М. Гузеев,** д-р филол. наук, проф., ведущ. науч. сотр. сектора карачаево-балкарского языка Института гуманитарных исследований (КБИГИ) – филиала ФГБНУ «Федеральный научный центр «Кабардино-Балкарский научный центр Российской академии наук»», г. Нальчик, E-mail: kbigi@mail.ru*
***М.З. Улаков,** д-р филол. наук, проф., зам. председателя по научной работе ФГБНУ «Федеральный научный центр «Кабардино-Балкарский научный центр Российской академии наук»», гл. науч. сотр. сектора карачаево-балкарского языка КБИГИ, E-mail: maxtti@mail.ru*

О РАЗРАБОТКЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ

В статье исследуется специфика разработки грамматических значений слов, а именно: послелогов, служебных глаголов и имен, сравнительной и превосходной степеней прилагательных, индивидуальных грамматических форм слов с затемненной структурой исходной морфемы и синтаксически закрепленной конверсии в тюркских языках, а также их отражение в толковых словарях. Авторы делают вывод о том, что при составлении тюркско-русских и толковых словарей тюркских языков должны учитываться. Служебные имена надо рассматривать как отдельный разряд имен существительных. Одна из их особенностей, как уже указывалось, заключается в том, что они почти всегда употребляются с притяжательными аффиксами, что также должно быть отражено в словаре. Слова, имеющие чисто грамматическое значение, включены не во все толковые словари тюркских языков, а в теоретической лексикографии этот аспект пока отстает от достижений современной тюркологии.

Ключевые слова: **послелоги, служебные глаголы, модально-вспомогательный глагол, индивидуальная грамматическая форма, синтаксически закрепленная конверсия, служебное имя.**

В современной тюркологии накоплен значительный опыт практической лексикографии. Издано много словарей различного типа почти по всем новописьменным языкам. Уровень большинства из них соответствует последним достижениям отечественной и мировой лексикографии. Вместе с тем стала очевидной необходимость усовершенствования методики составления очень значимых для лингвистики и носителей конкретных языков *толковых словарей*. В изданных последние годы толковых словарях тюркских языков из лексических единиц, включаемых в словари, чисто грамматическое значение имеют: 1) послелоги, 2) служебные глаголы, 3) сравнительная и превосходная степени прилагательных, 4) индивидуальные грамматические формы слова, в которых затемнена структура исходной корневой морфемы, 5) синтаксически закрепленная конверсия типа *кар.-балк. агъач (юй)* – 'деревянный (дом)'. Лексико-грамматическим значением обладают служебные имена и залоговые формы глагола.

Толковые словари тюркских языков в отражении квалификации названных типов слов расходятся между собой, как это видно из нижеследующего изложения.

Послелоги. Несмотря на то, что по тюркским послелогам имеется большое количество исследований (Александров, 1956; Грамматика казахского языка, 1956; Донидзе, 1956; Кенжебаева, 1964; Кононов, 1951; Мураталиева, 1958; Хаджилаев, 1963 и др.) [1 – 8], семантика их остается еще не до конца выясненной. Это отрицательно сказывается на их словарной разработке. Здесь прежде всего надо отметить, что многие послелоги (как собственные, так и образованные от

знаменательных частей речи и омонимичные им) вообще не включены в некоторые толковые словари. Так, в ТСКЯ[1] не вошли послелоги *боюнча* – ‘по, согласно чему-л.’, *жете / жеткире* – ‘до, вплоть до’, *илгери* – ‘до, вперед’, *мурун* – ‘раньше, прежде’; в ТСКЯ[2] – *баскъа* – ‘кроме’, *эри* – ‘от, с’; в ТСККЯ – *баскъа* – ‘кроме’, *аркъасында* – ‘благодаря, вследствие, в силу, из-за’. Во-вторых, в некоторых словарях слова, одинаково функционирующие и как наречие, и как послелог, т.е. омонимы, объединены в одном слове, наречии: *бери* – ‘с (со)’, *кейін* – ‘после, затем’ (ТСКЯ[2]). В-третьих, одни послелоги приводятся самостоятельными словарными статьями с пометой ‘послелог’ в качестве омонима к своим исходным основам, а другие – в словарных статьях своих исходных основ. Ср.: *бурын* I нар. – ‘раньше, прежде’ – *бурын* II послел. – ‘раньше, прежде’ и *къарсы* нар. 5. послел. – ‘перед’ (ТСКЯ[2]). В-четвертых, в ряде случаев послелог попадает в статью своей исходной основы, от которой он образован. Так, в ТСКЯ[1] послелог *бойлоп* – ‘вдоль, вверх’ приводится в статье *бойло* – ‘мерить глубину, длину’ как второе его значение, а в ТСТЯ послелоги *аркасында* – ‘по причине, из-за, в силу, благодаря, вследствие’, *тарафыннан* – ‘со стороны кого-чего-л.’ – в статьях *арка* – ‘спина’, *тараф* – ‘сторона, направление’. В-пятых, в квалификации послелогов иногда обнаруживается отсутствие согласованности между грамматиками и словарями одного и того же языка. Например, слова *астам* – ‘свыше, больше’, *бетер* – ‘и того больше, еще больше (хуже)’ грамматика казахского языка квалифицирует как послелоги, а ТСКЯ[2] первое – как прилагательное, а второе – как наречие.

По сравнению с толковыми словарями других тюркских языков в ТСУЯ производные послелоги разработаны более последовательно и полно – размещены в словарной статье исходного слова с соответствующей грамматической пометой и указанием на падеж, которого они требуют от предшествующего имени, ср.: *бери* – 2. Послел. (с исх. п.), *кейін* 3. Послел. (с исх. п.), *къорши* 4. Послел. (с дат. п.) и др. Грамматическая помета о категориальной принадлежности послелогов и указание на падеж, которым они управляют, не только желательны, но и необходимы, ибо в противном случае иногда трудно бывает отличить послелог от его производящего слова. Ср. *кар.-балк.* Ол менден *сора* келгенди – ‘Он пришел после меня’ и ‘Он пришел позже меня’. Бизге *жуукъ* болады – ‘(Он) нам родственник’ и ‘(Это) нам ближе’.

Служебные глаголы. В ряде толковых словарей (напр., в ТСККЯ) служебные глаголы не регистрируются ни в качестве самостоятельных слов, ни в качестве их отдельных значений. Служебные глаголы второй группы в одних толковых словарях разрабатываются так же, как слова, не имеющие самостоятельного употребления и значения, т.е. им посвящаются самостоятельные словарные статьи (см.: киргиз. *жазда* III гл., казах. *жазда* II гл., татар. *язу* VI служ. гл. ‘чуть не’), в других они описываются в статье полноценного глагола как одно из его значений (см.: узбек. *ёзмоқ* III. 1. уст. – ‘блуждать, заблуждаться, сбиваться с пути’; 2. ‘Грешить, впадать в грех’; 3. С деепр. на *-а* другого глагола означает ‘чуть не’). Однако ТСКЯ[1], ТСКЯ[2] служебные глаголы квалифицируют как самостоятельные глаголы, хотя и приводят их с соответствующей пометой, а ТСУЯ ни пометой, ни в толковании не указывает на их принадлежность к служебным словам, поэтому они по существу и здесь могут быть осмыслены как значения самостоятельных глаголов. Принцип лексикографической разработки служебных глаголов указанного типа, представленный в ТСКЯ[1], ТСКЯ[2] и особенно в ТСТЯ (этот принцип впервые был предложен БРС, 1958), следует признать в целом удачным, поскольку он совпадает с принципом разработки слов, которые не имеют самостоятельного употребления.

Что касается служебных глаголов, сохранивших смысловую связь с полноценными глаголами, от которых образовались, то они в толковых словарях обычно не выделяются в самостоятельную словарную статью. Лексикографы рекомендуют расписывать служебное значение глагола за соответствующей цифрой как одно из значений полноценного глагола. Иначе говоря, лексические и служебные значения слова ими описываются в одном ряду (ср.: киргиз. *кёр* III. употр. в роли вспом. гл., казах. *бер* I. 9. Вспом. гл. в составе сложн. гл., татар. *кюрю* 12. В функ. вспом. гл., узбек. *бермоқ* 5. С деепр. на *-(и)б* другого гл. означает, что действие совершается действующим лицом не для себя; башкир. *башлау* (*башла*) гл. 4. Вспом. в сочет. с деепр. на *-а, -й* выражает начало действия и т.п.), что является серьезным недостатком, так как эти значения существенно отличаются друг от друга.

Учитывая это, считаем, что служебные глаголы необходимо лексикографировать дифференцированно:

1. В тех случаях, когда глагол, употребляющийся в служебном значении, не имеет ничего общего с полноценным глаголом, от которого он образовался, служебный и самостоятельный глаголы рассматривать как омонимы.

2. В тех же случаях, когда полноценный и образованный от него служебный глагол не могут быть рассмотрены как омонимические слова, следует разрабатывать их в одной словарной статье, причем лексические значения и служебные функции слова нужно описывать раздельно. Сначала разработать лексические, затем служебные значения слова, отделяя их от первых одной вертикальной черточкой (/). Например, лексические и служебные значения карачаево-балкарских глаголов *кёр*, *уша* могут быть лексикографированы следующим образом:

КЁР I ‘видеть, увидеть’... / *Сочетаясь с деепричастием на -п, выступает в роли вспомогательного глагола с семантикой пробы...*

КЁР II ‘оказывается’. *Модально-вспомогательный глагол, употребляемый в форме 1-го л. ед. ч.*

УША I ‘походить (*на кого-что*)’…

УША II ‘кажется, оказывается’. *Модально-вспомогательный глагол, употребляемый с неличными формами глагола и с именами...*

Степени сравнения прилагательных. Превосходная степень прилагательных в абсолютном большинстве тюркских толковых словарей однозначно разработана как грамматическая категория, например: *къап-къара* – ‘совершенно черный’ – форма превосходной степени прилагательного *къара* – ‘черный’ (ТСКБЯ), *ямь-яшел* – ‘совершенно зеленый’ – превосходная степень, см.: *яшел* – ‘зеленый’ (ТСТЯ) и тп. Это правило нарушено в ТСУЯ и ТСКЯ[2]. В первом словаре одни из таких прилагательных разработаны, как и в других толковых словарях тюркских языков, в качестве формы превосходной степени, а другие получили описательное толкование (например, *къып-къызыл* 1. ‘Совершенно красный’ – очень красный, красный, как угли; *топ-тоза* – ‘совершенно чистый’ – слишком чистый, незагрязненный). Во втором же словаре значения всех подобных прилагательных определены описательно.

Аналогичным же описательным способом разработано значение прилагательных сравнительной степени в ТСКЯ[2] (*алысырак* – ‘дальше’ – не совсем близкий, *алгъаракъ* ‘белее’ – слегка белый, беловатый и т.п.), что следует считать отступлением от общих и совершенно разумных правил лексикографической разработки подобных единиц.

Индивидуальные грамматические формы слова. Заслуживает внимания учет в словарях индивидуальных грамматических особенностей слова. Это касается в первую очередь супплетивных падежных форм личных и указательных местоимений, в которых производящая основа не совпадает с ее исходным обликом (именительный падеж), например: кар.-балк. *бу* – ‘этот, эта, это’, *мынга* – ‘этому (этой), к этому (этой)’, татар. *ул* – ‘он, она, оно’ – *алар* – ‘они’ и т.д. Подобные супплетивные производные формы в словарях обычно регистрируются как заголовочные, но имеют четкую грамматическую или лексико-грамматическую характеристику, например: *мынга* – ‘этому (этой), к этому (этой)’ – форма дательного падежа местоимения *бу* – ‘этот, эта, это’ (ТСКБЯ), *алар* – ‘они’ – личное местоимение 3-го лица множественного числа, соотносительное с личным местоимением 3-го лица единственного числа *ул* – ‘он’, в предложении заменяет лицо, предмет (ТСТЯ) и т.д. Однако толковые словари тюркских языков не всегда последовательны в разработке грамматических форм описываемого типа. Так, в ТСУЯ, ТСКЯ[1] и СТЯ формы род. падежа местоимений *мен* – ‘я’, *сен* – ‘ты’, *ул/ал/ ол* – ‘он, она, оно’ – *магъа / мага /манга* – ‘мне, ко мне’, *сагъа / сага / сангa* – ‘тебе, к тебе’, *унга / анга / онга* – ‘ему (ей), к нему (ней)’ не приводятся. В СТЯ и ТСКЯ[1] не вошли такие формы вин. и мест. падежей местоимения *ол / ал – оны / аны* ‘его, ее’, *онда / анда* ‘у него (нее)’, формы дательного, винительного и местного падежей указательного местоимения *бу / бул – мунга / буга* – ‘этому (этой), к этой (этой)’, *муны / муну* – ‘этого (эту)’, *мунда / мында* – ‘у этого (этой)’ и дательного и винительного падежей указательного местоимения *шол / ошол* – ‘тот, та, то’ – *шонга / ошого* – ‘к нему (ней), к этому (этой)’, *шоны / ошону* – ‘тот, того, ту’. Производящие основы приведенных форм местоимений не совпадают с производящей основой их исходной формы. Поэтому их, как и формы типа *мынга, алар,* нужно было помещать в соответствующих словарях на правах самостоятельных слов.

Синтаксически закрепленная конверсия. Употребление существительных в позиции определения в функции прилагательного, т.е. синтаксически закрепленная конверсия, из толковых словарей тюркских языков учитывается только в ТСАЯ, ТСУЯ, ТСТЯ, ТСБЯ и ТСКБЯ. Однако составители этих словарей придерживаются разных принципов подачи данного типа конверсии. Так, в ТСУЯ он демонстрируется примерами, приводимыми после двух параллельных вертикальных черт (ср.: *бобрик* ‘бобрик’ (толк. и илл.). // *Бобрик пальто* ‘бобриковое пальто’, *кумуш* 1. ‘Серебро’ (толк. и илл.). // *Кумуш къошикъ* ‘серебряная ложка’), а в ТСБЯ – примерами, которые демонстрируются после одной косой черты, за которой следует помета в *функц. прил.* (ср.: *киндер* сущ. 2. ‘Холст, холстина, полотно’ (толк. и илл.) / *в функц. прил.* ‘холстинный, холщовый, полотняный’ (илл.), *таш* – ‘камень’ (толк. и илл.) / *в функц. прил.* ‘каменный’ (илл.). В ТСАЯ и ТСТЯ (во II и III томах) конвертированное значение дается после двух параллельных, вертикальных черт, но здесь, в отличие от ТСУЯ и ТСБЯ, оно толкуется на таких же началах, что и исходное значение слова, от которого оно образовано (ср.: азерб. *бобрик* ‘бобрик’ (толк. и илл.) // ‘бобриковый’ (толк. и илл.), *гызыл* 1. Сущ. ‘золото’ (толк. и илл.) *в знач. прил.* ‘золотой’ (толк. и илл.), *голач* сущ. ‘размах рук’ (толк. и илл.) // прил. ‘длинный’ (толк. и илл.), в татар. *агъач* сущ. 1. ‘Дерево’ (толк. и илл.) *в знач. прил.* ‘деревянный’ (толк. и илл.), *киез* сущ. 1. ‘Войлок’ (толк. и илл.) // *в знач. прил.* ‘войлочный’ (толк. и илл.). В этих словарях, однако, нет последовательности в подаче существительных, употребляемых в позиции определения, т. е. параллельные черты иногда заменяются арабскими цифрами, например: азерб. *готур* 1. Сущ. ‘чесотка’ (толк. и илл.), 2. Прил. ‘чесоточный’ (толк. и илл.), *гоншу* 1. Сущ. ‘сосед’ (толк. и илл.), 2. Прил. ‘соседний’ (толк. и илл.); татар. *булат* сущ. ‘сталь’ (толк. и илл.), 2. *В знач. прил.* ‘стальной’ (толк. и илл.), *салам* сущ. 1. ‘Солома’ (толк. и илл.), 2. *В знач. прил.* ‘соломенный’ (толк. и илл.). К тому же в ТСАЯ, как это видно из приведенных примеров, помета в *знач. прил.* иногда заменяется пометой *прил.*, а иной раз вообще отсутствует. Таким образом, синтаксически закрепленная конверсия, проявляющаяся только в одной синтаксической позиции, в сочетании со словами строго определенного семантического профиля, в толковых словарях тюркских языков разрабатывается, на наш взгляд, не совсем удачно. Дело в том, что в этих словарях, особенно в ТСУЯ и ТСТЯ,

лексико-грамматические омонимы, образованные по конверсии, и синтаксически закрепленная конверсия, резко отличающиеся друг от друга, разработаны одинаковым способом, ср.: татар. *кызу* II прил. 1. ‘Жаркий, знойный, палящий’ (толк. и илл.) // ***в знач. нар.*** ‘жарко, горячо’ (толк. и илл.) и *агач* сущ. 1. ‘Дерево’ (толк. и илл.) // ***в знач. прил.*** ‘деревянный’ (толк. и илл.); узбек, *яхши* 1. ‘Хороший; добрый; славный; приличный’ (толк. и илл.) // *Яхши киймокъ* ‘хорошо одеваться’ и *ёгъоч* ‘дерево’ (толк. и илл.) // *Ёгъоч къошикъ* ‘деревянная ложка’.

Конвертированные значения слов рассмотренного ряда могут употребляться и в переносном смысле, ср.: кар.-балк. *алтын жюзюк* (*билезик, сыргъа, сагъат, тиш* и т.п.) – ‘золотое кольцо (браслет, сережка, часы, зуб и т. п.)’ и *алтын адам* (*кюз, сёзле, къылыкъ* и т.п.) ‘золотой человек (осень, слова, характер и т.п.)’; узбек. *темир къозикъ* (*каравот, чана* и т.п.) – ‘железный кол (кровать, сани и т.п.)’ и *темир ирода* (*панжа, интизом* и т.п.) – ‘железная воля (рука, дисциплина и т.п.)’ и т.п. Такое употребление свойственно обычно прочно освоенным конвертированным значениям слов. Это говорит о том, что не только употребление существительных в позиции определения в функции прилагательного в прямом значении, но и употребление их в переносном значении необходимо раздельно рассматривать в общих словарях тюркских языков. Но в них это наблюдается лишь при лексикографической разработке конвертированных значений, употребляемых в переносном смысле. Конвертированные же значения, употребляемые в прямом смысле, в самостоятельные рубрики выделены лишь в ТСАЯ.

Даже выделение конвертированных значений рассматриваемого типа в самостоятельные рубрики еще не обеспечивает возможности однозначного их осмысления, потому что сам способ фиксирования такого значения ничем не отличается от разработки лексико-грамматических омонимов, образованных путем конверсии. Эти совершенно различные типы конверсии должны разрабатываться в словарях разными способами. Иначе говоря, надо выработать такой технический прием подачи конвертированных значений, при котором была бы отражена их обусловленность. Такой прием для тюркской двуязычной лексикографии впервые был предложен А.А. Юлдашевым [8]. В этом случае конвертированное значение слова отражается после двоеточия, которое ставится после цифры с точкой. Из всех толковых словарей тюркских языков данный технический прием подачи синтаксически закрепленной конверсии применен только в ТСКБЯ, ср.: *къагъыт* 1. ‘Бумага’ (толк. и илл.), 2. ‘Бумажный’ (илл.), *жюн* 1. ‘Шерсть’ (толк. и илл.), 2. ‘Шерстяной’ (илл.), *агъач* 1. ‘Дерево’ (толк. и илл.), 2. ‘Деревянный’ (илл.) и т.п. Данный принцип представляется наиболее целесообразным и заслуживающим широкого внедрения.

Служебные имена. Отсутствие единства в понимании сущности служебных имен между учеными-тюркологами отразилось и в их лексикографической разработке. Так, например, в одних толковых словарях форма основного падежа служебных имен квалифицируется как имя существительное и приводится то с указанием соответствующей пометы, то без указания, ср.: киргиз. *арт* I. сущ. ‘зад, задняя часть (сторона) чего-л.’, *юстю* сущ. – ‘верх, поверхность чего-л.’; татар. *ал* II сущ. – ‘передняя часть (сторона) чего-л.’, *ара* сущ. – ‘промежуток; интервал, дистанция’; туркмен. *аст* I. – ‘Низ, нижнее пространство, нижняя часть чего-л.’, *ахыр* 1. ‘Конец, исход, последствие’; узбек. *ич* I. ‘нутро, внутренняя часть (сторона) чего-л.’, *оркъа* I. ‘Обратная, другая сторона чего-л.; задняя часть чего-л.’ и др.’, в других – как служебное имя, правда, редко (ср.: казах. *къасы* служ. имя – ‘место около чего-л.’), в третьих – как наречие с соответствующей пометой (ср.: каракалпак. *акъыры* нар. – ‘конец чего-л.’, *асты* нар. – ‘низ, нижняя часть (сторона) чего-л.’; казах. *жаны* нар. – ‘бок, боковая часть (сторона) чего-л., место около чего-л.’, *арты* нар. – ‘зад, задняя часть (сторона) чего-л.’ и др.). В некоторых словарях, например, в ТСКЯ², форма указанного падежа служебных имен квалифицируется трояко, т. е. то как имя существительное, то как служебное имя, то как наречие, ср.: *асты* сущ. ‘низ, нижнее пространство, нижняя часть чего-л.’, *къасы* служ. имя – ‘место около чего-л.’, *арты* нар. – ‘зад, задняя часть (сторона) чего-л.’. При этом, как видно из приведенных примеров, форма основного падежа служебных имен в одних толковых словарях приводится с аффиксом принадлежности, а в других – без него. В этом отношении нет системы не только между разными словарями, но и в пределах одного и того же словаря (ср.: кирг. *алды* ‘перёд, передняя часть (сторона) чего-л.’, *асты* ‘низ, нижняя часть (сторона) чего-л.’ и *жан* ‘бок, боковая часть (сторона) чего-л.’,

Служебные имена в пространственных падежах выступают в послеложной функции. Формы пространственных падежей этих имен в толковых словарях тюркских языков получили разную квалификацию. В одних словарях (ТСКЯ¹, ТСКЯ², СТЯ) они не приводятся ни в качестве самостоятельных словарных единиц, ни в качестве отдельных значений соответствующих знаменательных слов, в других (напр., в ТСТЯ) приводятся внутри словарной статьи как отдельные значения с указанием формы основного падежа (имя + афф. принадлежности 3-го лица единственного числа), толкованием и иллюстративными примерами (ср.: *ал* II сущ. 6 в функ. послел. *алды* – ‘перед, передняя часть чего-л.’ (толк. и илл.). 7. В функ. послел. в форме направит. пад. *алдына* – ‘вперед’ (толк. и илл.), 8. В функц. послел. в форме исход. пад. *алдынан*. ‘спереди’ (толк. и илл.), 9. В функц. послел. в форме местно-врем. пад. *алдында* ‘впереди’ (толк. и илл.). В третьих (напр., в СТЯ) – также, но как одно значение, без толкования, с иллюстративными примерами, где указывается употребление знаменательного слова в служебном значении (ср.: *аст* 2. В роли служ. имени (илл.), *ич* 3. В роли служ. имени (илл.) и др.). В четвертых (напр., в ТСУЯ) – и как одно общее значение соответствующего знаменательного слова, без толкования и иллюстративных примеров (ср.: *оркъа* 5. С притяжат. афф. 3-го лица и афф. дательного (направительного), местного и исходного падежей употр. в роли послел. (см. *оркъасига, оркъасида, оркъасидан*), и как самостоятельные лексические единицы с толкованием и иллюстративными примерами (ср.: *оркъасига* в роли послел. – ‘за (что-л.)’ (толк. илл.), *оркъасида* в роли послел. – ‘за (чем-л.): сзади, позади (чего-л.)’ / ‘благодаря кому-чему-л.; вследствие (чего-л.)’ (толк. и илл.), *оркъасидан* в роли послел. 1. ‘Из-за’ (толк. и илл.), 2. ‘Вслед за, за, следом, по следам’, (толк. и илл.) и др.). В пятых (напр., в СТЯ) от одних служебных имен как самостоятельные словарные статьи приводятся формы всех пространственных падежей (напр., от *ал – алдына* – ‘вперед’, *алдынан* – ‘спереди’, *алдында* ‘впереди’), от других – только форма местного падежа (напр., от *акъыр – акъырында*), а от третьих не приводится ни одна из форм пространственных падежей (напр., от *арты, асты* и др.). Из приведенного исследования видно, что служебные имена в толковых словарях тюркских языков в одних случаях без какой-либо оговорки квалифицируются как имена существительные, в других – как послелоги, в третьих – как наречия, а в четвертых – как значения соответствующих слов, от которых они образованы. Причиной такого большого разнобоя в грамматической квалификации и словарной разработке этих слов является то, что: 1) в тюркологии еще не установлены четкие границы между названными категориями слов, 2) отношение производных служебных имен к соответствующим знаменательным словам в тюркологической литературе освещено недостаточно. Анализ фактов показывает, что служебные имена в подавляющем большинстве случаев в составе изафетного словосочетания сохраняют свое лексическое значение. Служебные имена лишь в исключительных случаях могут быть отнесены к послелогам. В тюркских языках встречаются словосочетания (вторым, т.е. ведущим, компонентом их является служебное имя), выступающие в роли сложных слов, например: кар.-балк. *юй аллы* – ‘двор’, *жаз башы* – ‘весна’, *жастыкъ тыш* – ‘наволочка’; якут. *кюн анна* – ‘свет’, *юут юрдэ* – ‘сливки’; казах. *ёз алдына* – ‘самостоятельно’, *сёз басы* – ‘предисловие’ и др.

При составлении тюркско-русских и толковых словарей тюркских языков должны учитываться все эти три момента, и служебные имена надо рассматривать как отдельный разряд имен существительных. Одна из их особенностей, как уже указывалось, заключается в том, что они почти всегда употребляются с притяжательными аффиксами, что также должно быть отражено в словаре. Слова, имеющие чисто грамматическое значение, включены не во все толковые словари тюркских языков, а в теоретической лексикографии этот аспект пока отстает от достижений современной тюркологии в целом.

Библиографический список

1. Александров Г.П. *Послелоги в современном турецком языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1956.
2. *Грамматика казахского языка*. Алма-Ата, 1962.
3. Донидзе Г.И. Послелоги в хакасском языке. *Записки Хакасского НИИ ЯЛИ*. Абакан, 1956; Выпуск 4: 3 – 32.
4. Кенжебаева Ф. *Послелоги и частицы в современном казахском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1964.
5. Кононов А.Н. *Послелоги в современном узбекском литературном языке*. Ташкент, 1951.
6. Мураталиева Дж.М. *Послелоги в киргизском языке*. Москва, 1953.
7. Хаджилаев Х.-М.И. *Послелоги и послеложно-именные слова в карачаево-балкарском языке*. Черкесск, 1962.
8. Юлдашев А.А. *Принципы составления тюркско-русских словарей*. Москва, 1972.

References

1. Aleksandrov G.P. *Poslelogi v sovremennom tureckom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1956.
2. *Grammatika kazahskogo yazyka*. Alma-Ata, 1962.
3. Donidze G.I. Poslelogi v hakasskom yazyke. *Zapiski Hakasskogo NII YaLI*. Abakan, 1956; Vypusk 4: 3 – 32.
4. Kenzhebaeva F. *Poslelogi i chasticy v sovremennom kazahskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Alma-Ata, 1964.
5. Kononov A.N. *Poslelogi v sovremennom uzbekskom literaturnom yazyke*. Tashkent, 1951.
6. Muratalieva Dzh.M. *Poslelogi v kirgizskom yazyke*. Moskva, 1953.
7. Hadzhilaev H.-M.I. *Poslelogi i poslelozhno-imennye slova v karachaevo-balkarskom yazyke*. Cherkessk, 1962.
8. Yuldashev A.A. *Principy sostavleniya tyurksko-russkih slovarej*. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 398.22 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-592-593

***Pavlova O.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Northeast Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olga-ksento@mail.ru*

COMPLEX EPITHETS IN THE OLONKHO TEXTS OF THE NORTH-EASTERN YAKUT TRADITION: METAPHORICAL EPITHETS. The article examines complex epithet constructions on the example of olonkho of the northeastern Yakut tradition. The objective of the research is to study complex epithets, in particular metaphorical epithets. Metaphorical epithets make up 15% of the total number of identified epithets in the analyzed olonkho texts. They have a simple and complex composition. Simple metaphorical epithets consist of one object and an image. In complex epithets, there are several objects, each of which has its own attributive combinations, including a noun in its direct meaning and a metaphor. A feature of the epithet structures of this tradition can be considered the presence of complex epithets with a stepped structure. They are characterized by one object and several of its images, which include simple metaphorical epithets. On a thematic basis, metaphorical epithets are divided into five thematic groups.

Key words: **Turkic epic, Yakut epic, olonkho, epic traditions, north-eastern tradition, poetics, epithets, metaphorical epithets, epithets with comparisons.**

***О.К. Павлова**, канд. филол. наук, ст. преп., Институт языков и культуры народов северо-востока РФ, Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olga-ksento@mail.ru*

СЛОЖНЫЕ ЭПИТЕТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ТЕКСТАХ ОЛОНХО СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ЯКУТОВ: МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЭПИТЕТЫ

В данной статье рассматриваются сложные эпитетные конструкции на примере олонхо северо-восточной традиции якутов. Целью исследования является изучение сложных эпитетных конструкций, в частности метафорических эпитетов. Метафорические эпитеты составляют 15% от общего количества выявленных эпитетов в анализируемых текстах олонхо. Они имеют простой и сложный состав. Простые метафорические эпитеты состоят из одного объекта и образа. В сложных эпитетах присутствует несколько объектов, каждый из которых имеет собственные атрибутивные сочетания, включающие в себя существительное в прямом значении и метафору. Особенностью эпитетных конструкций данной традиции можно считать наличие сложных эпитетов со ступенчатой конструкцией. Для них характерны один объект и несколько его образов, включающих в себя простые метафорические эпитеты. По тематическому принципу метафорические эпитеты разделены на пять тематических групп.

Ключевые слова: **тюркский эпос, якутский эпос, олонхо, эпические традиции, северо-восточная традиция, поэтика, эпитеты, эпитетные конструкции, метафорические эпитеты, эпитеты со сравнениями.**

А.Н. Веселовский выделял эпитет как качество предмета, замечая, что «эпитет – одностороннее определение слова, либо подновляющееся его нарицательное значение, либо усиливающее, подчеркивающее какое-нибудь характерное, выдающееся качество предмета» [1, с. 59]. Б.В. Трощанский придерживался мнения, что эпитет, прежде всего, – это признак или определение предмета. Он писал, что «поэтическое определение повторяет признак, заключающийся в самом определяемом слове, и имеет целью обращение внимания на данный признак или выражает эмоциональное отношение говорящего к предмету. Поэтическое определение называется эпитетом [2, с. 58].

В поэтике русских былин Ф.М. Селиванов различал простые, сложные и развернутые эпитеты. В развернутых эпитетах было замечено, что «каждый последующий вместе с определяемым словом служит уточнением или эпитетом к предшествующему эпитету либо к сочетанию с эпитетом» [3, с. 102].

Позднее, специально исследовав природу эпитета, А.В. Павшук определяет его как «художественное определение предмета, лица, явления или процесса, выделяющее (подчеркивающее)… существенный признак, который может повторять или обновлять значение определяемого слова, создавать микро- или макрообраз, придавая ему живописность, содержать скрытые смыслы и оценку, создавать эмоциональный настрой произведения, усиливать впечатление на реципиента, обращаясь к его интеллектуальному, эмоциональному и эстетическому восприятию» [4, с. 20]. Эпитет в поэтической ткани любого произведения выполнял определяющую, конкретизирующую функцию.

Якутское олонхо отличается обилием и разнообразием эпитетов, обеспечивающих общее впечатление приподнятости повествования, перенос действия в мир прекрасного и возвышенного. Эпитеты с разной степенью полноты были рассмотрены в трудах якутских ученых: А.А. Иванова-Кюндэ [5], Г.У. Эргиса [6], И.В. Пухова [7], В.Т. Петрова [8], П.А. Слепцова [9], Л.Н. Романовой [10], Л.С. Ефимовой [11], В.Г. Семеновой [12] и др. Исследователями выделены такие виды эпитетов, как простые, украшающие, метафорические, развернутые, постоянные, оценочные, поэтизирующие, «окаменелые», общефольклорные, жанровые, пояснительные, гиперболические, описательные, оценочно-характеризующие, оценочно-поэтизирующие, многочастотные постоянные, числовые и цветовые. Следует подчеркнуть, что эпитеты фольклора отличались сложностью формирования по составу и по структуре. По составу эпитеты состоят из определяемого и определяющего слова. По структуре в жанрах якутского фольклора они могут быть простые и сложные. К примеру, в текстах хороводных песен якутов преобладают разновидности сложных эпитетов [11, с. 14].

Поэтому в качестве методологии исследования при анализе эпитетов фольклора дифференцируется объект эпитета (предмет определения или описания). Он в грамматической форме выражается определяемым словом (термин Ф.М. Селиванова). Далее выделяется образ эпитета, который выясняет, характеризует отличительные черты, оттенки качества объекта или то, с чем сравнивается или сопоставляется объект эпитета. Образ формируется определяющими словами.

В текстах олонхо северо-восточной традиции характерны сложные эпитетные конструкции. Найдено всего 251, что составляет 26% от общего числа эпитетов. Их можно дифференцировать по трем группам: эпитеты со сравнениями, числовые, метафорические.

Метафорические эпитеты

Метафорические эпитеты относятся к образным эпитетам. В их основе лежит метафорическое переносное значение. Критериями классификации выступают состав и тематические группы метафорических эпитетов.

Метафорические эпитеты по составу различаем как простые и сложные. В первую группу входят простые метафорические эпитеты. К примеру, *аҕыс саастаах атыыр сылгы хаһатын тэниччи бырахпыт аалай көмүс тэлэккэ* – досл.:‘золотые тарелки, (словно) простланный брюшной жир восьмилетнего жеребца’ [13, с. 148]. В этом эпитете объектом выступает *тэлэккэ* – «тарелка». Объект *тэлэккэ* имеет свой эпитет *аалай көмүс* (золотые). Далее объект еще наделен метафорой *аҕыс саастаах атыыр сылгы хаһатын тэниччи бырахпыт* – «(словно) простланный брюшной жир восьмилетнего жеребца», в котором ярко-желтый (золотой) цвет нутряного конского жира – деликатеса национальной кухни – перенесен на цвет посуды из драгоценного металла. Данное сопоставление на якутском языке представляет собой метафору, поэтому мы предлагаем считать такой вид эпитета метафорическим.

В следующем примере *үрүмэтийбэт үүт көлүйэ* – букв.: ‘молочное озеро, (словно) не имеющее пенки’ объектом является *көлүйэ* (озеро). Затем объект конкретизируется эпитетом *үүт* (молочное), что образует составное слово *үүт көлүйэ* (молочное озеро). Перед составным словом *үрүмэтийбэт үүт көлүйэ* – букв.: ‘молочное озеро (словно), не имеющее пенки’ идет метафорический эпитет *үрүмэтийбэт* ((словно) не имеющее пенки). Итак, *үрүмэтийбэт үүт көлүйэ* – букв.: ‘молочное озеро, (словно) не имеющее пенки’ является простым метафорическим эпитетом.

Вторую группу составляют сложные эпитеты ступенчатых конструкций. Особенность таких эпитетных конструкций заключается в том, что им присуще наличие одного объекта с образом, выраженным сложной ступенчатой структу-

Отрывок олонхо	Перевод
1. Бырта мырааннаах.	1. Мыс, (словно) подбрюшный жир.
2. Хорҕольдьун хонуулаах.	2. Поляна, (словно) из олова.
3. Саабы кымыс чалбахтаах.	3. Лужи, (словно) жидкий кумыс.
4. Хойуу кымыс көрдүгэннээх.	4. Озеро, (словно) густой кумыс.
5. Сүүмэх сүдүрүүннээх.	5. Дождевые капли, (словно) творожная гуща.
6. Иэдьэгэй бадараанаах.	6. Болота, (словно) творог.
7. Кырбый кыыл кырылаан-кырылаан кырыытын булбат.	7. Сокол тотем, свистя-скрепя, не смог найти конца и края.
8. кыйдам хайдам.	8. Просторный, синеющий.
9. Сыһыы.	9. Луг
[14, с. 8]	[перевод наш – *О.П., Л.Е.*]

рой. В качестве примера структурного типа эпитетной конструкции используем описание луга из текста олонхо абыйской локальной традиции.

Основной объект метафорического эпитета – *сыһыы* (луг) – обозначен номером 9 объект *сыһыы* (луг) и образы, состоящие из простых (8 – 7) и метафорических эпитетов (1 – 6), связываются между собой компаративными отношениями и оформляются в эпитетный комплекс при помощи общего для сравниваемых компонентов показателя сравнения (признака). Из восьми эпитетов, объясняющих *сыһыы* (луг), все шесть представляют собой метафорические простые эпитеты. Значит, в примере преобладают метафорические эпитеты, поэтому разберем только их (1 – 6). Эти эпитеты органически входят в сложную эпитетную конструкцию.

Эпитет (6) *иэдьэгэй бадарааннаах* можно перевести, как 'белоснежное болото, (словно) творог'. Объектом является *бадараан* (болото). Эпитет *иэдьэгэй* (творог) употреблено в переносном значении, т.е. выступает метафорой. Такой прием был востребован для более характерного и образного восприятия объекта. Поэтому данный эпитет относим к простому метафорическому эпитету. Далее пример (5) *сүүмэх сүдүрүүннээх* (дождевые капли, (словно) творожная гуща), в котором объектом представлены *сүдүрүүн* (дождевые капли). Эпитет *сүүмэх* (творожная гуща) выражен метафорой. Следовательно, проанализированный эпитет (5) можно отнести к простому метафорическому эпитету. Следующий пример(4) *хойуу кымыс көрдүгэннээх* (озеро, (словно) густой кумыс). Объект эпитета – *көрдүгэн* (озеро), метафорой выступает составное слово *хойуу кымыс* (густой кумыс). В результате мы получаем простой метафорический эпитет – *хойуу кымыс көрдүгэннээх* (озеро, (словно) густой кумыс). В примере (3) *саабы кымыс чалбах* (лужа, (словно) жидкий кумыс) объектом является слово *чалбах* (лужа). Составное слово *саабы кымыс* (жидкий кумыс) выражен метафорой в качестве эпитета. Это выражение образно можно перевести как 'белоснежные лужи, подобно жидкому кумысу'. Следующий эпитет (2) х*орҕольдьун хонуулаах* (поляна, (словно) из олова). Объектом является *хонуу* (поляна). Слово х*орҕольдьун* (олово) выступает эпитетом, выраженным метафорой. Следующий эпитет (1) б*ырта мыраанаах* (мыс, (словно) подбрюшный жир) состоит из объекта *мыраан* (мыс) и эпитета-метафоры б*ырта* ((словно) подбрюшный жир). Итак, данные примеры являются простыми метафорическими эпитетами (1 – 6) объекта *сыһыы* (луг) (9). В итоге образован сложный метафорический эпитет, постепенно раскрывающийся ступенчатой конструкцией, в которой шесть являются простыми метафорическими эпитетами. Следовательно, в составе сложных ступенчатых эпитетов можно обнаружить несколько объектов, каждый из которых имеет собственные эпитеты, выраженные метафорой. Итак, метафорические эпитеты составляют 15% от общего количества выявленных эпитетов в анализируемых текстах олонхо. Они имеют простой и сложный состав. Простые метафорические эпитеты состоят из одного объекта и образа. В сложных эпитетах присутствует несколько объектов, каждый из которых имеет собственные атрибутивные сочетания, включающие в себя существительное в прямом значении и метафору.

Таким образом, эпитеты в текстах олонхо северо-восточной традиции наделены описательной и характеризующей функциями и имеют сложный состав. Сложные эпитеты (26%) разделены на три группы. Первую группу представляют эпитеты со сравнениями. Они занимают 35% от общего количества сложных эпитетов. Во вторую группу отнесены числовые эпитеты, которые занимают 30%. Предполагается, что числительные в составе эпитетных конструкций данного вида эпитетов имели не только познавательную, описательную, но и обучающую функцию. Третью группу представляют метафорические эпитеты, которые составляют 15%. По составу простые метафорические эпитеты состоят из одного объекта и образа. Особенностью эпитетных конструкций данной традиции можно считать наличие сложных эпитетов со ступенчатой конструкцией. Для них характерны один объект и несколько его образов, включающих в себя простые метафорические эпитеты. По тематическому принципу метафорические эпитеты разделены на пять тематических групп.

Библиографический список

1. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Ленинград: Гослитиздат, 1940.
2. Томашевский Б.В. *Теория литературы. Поэтика*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 1996.
3. Селиванов Ф.М. *Поэтика былин*. Москва: Издательство МГУ, 1977.
4. Павшук А.В. *Языковая природа и функции эпитета в художественном тексте: на материале романа Асорина «Воля»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2007.
5. Иванов-Күндэ А.А. Саха поэзиятын уус-уран куормата: поэзия, семантика = Художественная форма якутской поэзии: поэзия, семантика. *Кыыһар туһат*. Дьокуускай: Саха сиринээҕи кинигэ изд-та, 1979.
6. Нюргун Боотур *Стремительный. Якутское олонхо*. Текст К.Г. Оросина; редактор, перевод, комментарий и вступительная статья Г.У. Эргиса. Якутск: Якутское книжное издательство, 1947.
7. Пухов И.В. *Якутский героический эпос олонхо. Основные образы*. Москва: Издательство АН СССР, 1962.
8. Петров В.Т. *Фольклорные традиции в якутской советской литературе*. Москва: Наука, 1978.
9. Слепцов П.А. Язык олонхо: лексика, семантика. *Якутский язык: лексикология, лексикография*: сборник научных трудов. Якутск: ЯНЦ СО АН СССР, 1989: 5 – 23.
10. Романова Л.Н. *А.Е. Кулаковский и его современники: особенности поэтического языка*. Новосибирск: Наука, 2002.
11. Ефимова Л.С. *Лексико-стилистические особенности языка хороводных песен якутов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Якутск, 2004.
12. Семенова В.Г. *Поэтический мир Анемподиста Софронова (Истоки. Проблематика. Поэтика)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Якутск, 1999.
13. Муома олонхолоро = Момские олонхо. *Саха боотурдара*: в 21 т. Дьокуускай: Бичик, 2004; Т. 4.
14. *Архив Якутского научного центра СО РАН*. Ф. 5. Оп. 7, ед. хр. 31/109, д. 108, с. 8.

References

1. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Leningrad: Goslitizdat, 1940.
2. Tomashevskij B.V. *Teoriya literatury. Po`etika*: uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 1996.
3. Selivanov F.M. *Po`etika bylin*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1977.
4. Pavshuk A.V. *Yazykovaya priroda i funkcii `epiteta v hudozhestvennom tekste: na materiale romana Asorina «Volya»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Ivanov-Kүnd`e A.A. Saha po`eziyatyn uus-uran kuormata: po`eziya, semantika = Hudozhestvennaya forma yakutskoj po`ezii: po`eziya, semantika. *Kyyhar tuҥat*. D'okuuskaj: Saha sirin`e`eҕi kinig`e izd-ta, 1979.
6. Nyurgun Bootur *Stremitel'nyj. Yakutskoe olonho*. Tekst K.G. Orosina; redaktor, perevod, kommentarij i vstupitel'naya stat'ya G.U. `Ergisa. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1947.
7. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij `epos olonho. Osnovnye obrazy*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
8. Petrov V.T. *Fol'klornye tradicii v yakutskoj sovetskoj literature*. Moskva: Nauka, 1978.
9. Slepcov P.A. Yazyk olonho: leksika, semantika. *Yakutskij yazyk: leksikologiya, leksikografiya*: sbornik nauchnyh trudov. Yakutsk: YaNC SO AN SSSR, 1989: 5 – 23.
10. Romanova L.N. *A.E. Kulakovskij i ego sovremenniki: osobennosti po`eticheskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002.
11. Efimova L.S. *Leksiko-stilisticheskie osobennosti yazyka horovodnyh pesen yakutov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2004.
12. Semenova V.G. *Po`eticheskij mir Anempodista Sofronova (Istoki. Problematika. Po`etika)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 1999.
13. Muoma olonholoro = Momskie olonho. *Saha booturdara*: v 21 t. D'okuuskaj: Bichik, 2004; T. 4.
14. *Arhiv Yakutskogo nauchnogo centra SO RAN*. F. 5. Op. 7, ed. hr. 31/109, d. 108, s. 8.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-593-595

Bahadivand Chegini Z., *MA student, Department of Journalism, Faculty of Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: ebrahimrastegari@gmail.com*
Rastegari Sayedebrahim, *postgraduate, International Law Department, Law Faculty, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ebrahimrastegari@gmail.com*

MEDIA TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION. The relevance of the topic of the article is due to the fact that currently in modern society; digitalization processes are very active, which affect almost all areas of life, including the media, gradually transforming them into digital technologies. The process of media transformation is carried out through the introduction of new digital technologies in the mass media, one of the most important technologies is the global Internet. It is noted that this situation has had a significant impact on the media market, as well as on the advertising market, which is forced to adapt to

the new conditions for organizing their activities. Also, the transformation of the media has exacerbated the problem of the digital divide, and its solution is seen in a systematic increase in the number of users of digital content. The article formulates and justifies the conclusion that the most popular media are those that have groups and channels in social networks and other applications installed on mobile devices. This is due not only to the popularity of such devices, but also to the possibility of individualizing information on the principle of contextual advertising. This principle allows to provide a target audience.

Key words: **mass media, Internet, digital technologies, transformation, digitalization, society.**

***Бахадиванд Чегини Захра**, магистрант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ebrahimrastegari@gmail.com*
***Растегари Сайедэбрахим**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ebrahimrastegari@gmail.com*

ТРАНСФОРМАЦИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в настоящее время в современном обществе очень активно протекают процессы цифровизации, которые затрагивают практически все области жизни, в том числе и средства массовой информации, постепенно трансформируя их в цифровые технологии. Процесс трансформации СМИ осуществляется при помощи внедрения новых цифровых технологий в масс-медиа, одной из важнейших технологий является глобальная сеть Интернет. Отмечается, что данная ситуация оказала существенное влияние на рынок СМИ, а также на рекламный рынок, который вынужден адаптироваться под новые условия организации их деятельности. Также трансформация средств массовой информации обострила проблему цифрового разрыва, а ее решение видится в планомерном увеличении числа пользователей цифрового контента. В статье формулируется и обосновывается вывод о том, что наибольшей популярностью пользуются СМИ, которые имеют группы и каналы в социальных сетях и других приложениях, устанавливаемых на мобильные устройства. Это обусловлено не только популярностью таких устройств, но и возможностью индивидуализации информации по принципу контекстной рекламы. Данный принцип позволяет обеспечить целевую аудиторию.

Ключевые слова: **средства массовой информации, Интернет, цифровые технологии, трансформация, цифровизация, общество.**

В настоящее время одно из важнейших значений для общества имеет развитие цифровых технологий, которое с каждым годом всё активнее входит в жизнедеятельность современного человека, оказывая влияние на дальнейшее его существование.

Сегодня невозможно представить жизнь общества без использования цифровых технологий, в том числе глобальной сети Интернет и онлайн-сервисов. Современное общество постоянно прогрессирует и уже приближается к стадии цифровизации. В информационном обществе использование цифровых технологий является очень актуальным, в том числе и в средствах массовой информации (СМИ), которые в последнее время активно трансформируются. Цифровизация оказала очень сильное воздействие на трансформацию СМИ.

Цифровизация представляет собой глобальное внедрение инновационных технологий во все виды средств массовой информации [1].

В современной научной литературе средства массовой информации при переходе на цифровые технологии могут также трактоваться как:

– новые медиа;
– онлайн-СМИ;
– интернет-СМИ.

Зарубежный известный учёный Рассел Нойман в своих научных трудах пишет, что «новые медиа представляют собой новый формат существования средств массовой информации, постоянно доступных на цифровых устройствах и подразумевающих активное участие пользователей в создании и распространении контента» [2].

В отечественной литературе под определением «новые медиа» понимается комплекс, состоящий из онлайн-технологий, которые необходимы для формирования и развития цифрового информационного наполнения СМИ.

Нужно отметить, что средства массовой информации в контексте перехода на цифровые технологии имеют свои особенности:

1. Наличие специальных функций, которых не существует в традиционных СМИ.

2. Обладание специфическими чертами, такими как мультимедийность, интерактивность, наличие обратной связи от пользователей.

3. Участие в коммуникационных и информационных процессах.

Данные являются отличительными чертами цифровых СМИ, присущими только им. Традиционные СМИ в активном развитии современного общества начинают устаревать и трансформироваться в цифровые технологии. Сущность трансформации заключается в том, что средства массовой информации находятся в постоянном изменении, то есть развитие масс-медиа происходит вместе с развитием современного общества, которое постепенно осуществляет переход от демократического к информационному виду.

Трансформация средств массовой информации в контексте перехода на цифровые технологии осуществляется быстрыми темпами в современном мире при помощи внедрения новых технологий или инноваций в СМИ, тем самым изменяя деятельность масс-медиа. Данные процессы сопутствуют созданию ассимиляционной сферы, в которой и будут формироваться и изменяться современные СМИ.

СМИ в контексте перехода на цифровые технологии трансформируются на следующие виды:

1) цифровые носители информации: изображения, видео, музыка, информационные сведения, программные средства и другое;

2) медиапродукты: видеоигры, различные приложения и т.д.

Нужно отметить, что трансформация СМИ с каждым годом приобретает более высокую значимость в журналистике. Особую роль при трансформации СМИ в контексте перехода на цифровые технологии играет глобальная сеть Интернет. Благодаря Интернету журналисты могут передавать информационные сведения в любую страну, при этом затрачивая на данное распространение минимум времени и получая наибольший воздействующий эффект. На данный момент цифровые технологии существуют практически во всех разновидностях СМИ: газетах, журналах, телевидении и радио.

Мы полагаем, что Интернет оказывает максимально положительное влияние на трансформацию СМИ, так как кроме экономии времени в распространении необходимой информации существует ещё масса положительных моментов, например, в электронных журналах или газетах преимуществом будет автоматизированная рассылка информации, а также получение обратной связи от читателей в виде комментариев и высказываний личного мнения. Телевидение и радио также подверглись существенным изменениям. Так, все основные новости теперь не обязательно смотреть по телевизору, потому что есть возможность увидеть их на ютуб-канале в сети Интернет. Кроме того, в условиях глобализации информационного пространства формируются принципиально новые информационные технологии. Например, сегодня появилась возможность совместного использования Интернета и спутникового телевидения, что также оказывает влияние на увеличение числа новых СМИ и появление новых услуг в глобальном медиа-пространстве. Также стоит акцентировать внимание на том, что технологические изменения, которые сегодня наблюдаются в данной сфере, оптимизируют процесс создания качественных видеозаписей и презентаций, что выводит качество показываемого материала на новый уровень и привлекает большую аудиторию.

Таким образом, сегодня посмотреть новости или другие видео, содержащие важную информацию, можно в любое время и месте, достаточно просто наличие технического средства (смартфона, планшета или ноутбука), подключённого к сети Интернет. Всё это говорит о том, что трансформация средств массовой информации в контексте перехода на цифровые технологии имеет достаточно много преимуществ. Однако переход на полную цифровизацию СМИ может повлечь за собой ряд неблагоприятных последствий, например полное исчезновение печатных СМИ [3]. С одной стороны, трансформация масс-медиа при переходе на цифровизацию предоставляет возможность печатным СМИ осваивать новые направления и технологии своего развития. Но с другой стороны, цифровизация – это совершенно другая стихия, противоположная печати, которая может полностью её вытеснить из СМИ.

Отечественные научные исследователи восприняли данный факт как серьёзную проблему. Для ее решения отечественные издательские компании, которые занимались только изданием научных работ в электронном виде, разработали дополнительное направление и стали их выпускать ещё и в печатном виде. Наглядным примером может послужить интернет-газета «Маркер», которая также выпускает бумажный вариант в качестве приложения для газеты «Известия».

Ещё одним существенным недостатком является наличие факторов, которые сдерживают распространение цифровых средств массовой информации в стране. Одним из таких факторов выступает социальное неравенство, которое трактуется как ограничение возможностей в получении и распространении информационных сведений, передающихся посредством цифровых технологий. Такое неравенство проявляется в различном усвоении новых цифровых технологий, а также восприятии информации отдельными группами лиц [4]. Индивиды, не использующие инновационные технологии, значительно отстают от развития тех людей, которые эффективно с ними справляются и применяют на практике. Данный факт приводит к росту дифференциации практик потребления и использования информации. Более того, цифровое неравенство порождает различное

восприятие объективно существующей информации различными поколениями, формирование диаметрально противоположных общественных мнений.

Представляется, что граждане, которые имеют доступ только к традиционным, если не сказать устаревшим, СМИ, обеспечивают им должный объем прибыли, так как у них отсутствует какая-либо альтернатива. Полагаем, что данную ситуацию едва ли можно оценить однозначно, так как в данном случае традиционные СМИ получают возможность злоупотреблять доверием аудитории, проявляющей к ним лояльность. Однако этого не происходит в связи с тем, что традиционные СМИ осознают свои риски, непосредственно связанные со снижением количества потребителей в связи с планомерным увеличением числа лиц, пользующихся Интернетом. Отсюда следует, что традиционные средства массовой информации задействованы в углублении цифрового разрыва как посредством конкурирования друг с другом и с сетевыми ресурсами.

Несмотря на различные недостатки цифровых средств массовой информации, они имеют очень большие перспективы. Так, безусловным преимуществом является то, что цифровые СМИ предоставляют возможность аудитории общаться напрямую с авторами произведений и статей через Всемирную сеть Интернет, то есть теперь индивидам не нужно писать письма и делать запросы в редакцию, что позволяет сохранить много времени. Ещё одним преимуществом цифровых СМИ является то, что журналисты могут активно коммуницировать с аудиторией через Интернет [5]. Такие коммуникации необходимы современным журналистам для выбора тем редакций, наполнения достоверной информацией сетевых изданий и т.д. Данная практика используется в СМИ, которые занимаются разработкой научных и технологических исследований, дизайном, недвижимостью и многими другими направлениями. С другой стороны, на фоне роста количества цифровых СМИ конкуренция между ними существенно возрастает, что неизбежно приводит к оттоку аудитории от одного издания к другому.

Результаты исследования показали, что трансформация средств массовой информации в контексте перехода на цифровые технологии является очень значимым структурным элементом всей системы общества, в котором одну из важнейших ролей играют инновационные и цифровые технологии. Цифровые СМИ являются новым направлением в журналистике, которые с каждым годом всё больше трансформируются и развиваются, вытесняя с экономического рынка печатные СМИ, заменяя их на интернет-медиа. Полагаем, что конкурентными преимуществами цифровых СМИ в данном случае являются такие преимущества, как дешевизна, доступность и возможность оперативно передать информацию (не ожидая сроков сдачи – выхода печатного издания). В целях удержания целевой аудитории печатные издания вынуждены разрабатывать новые подходы к организации своей деятельности. Например, печатный материал должен быть исключительного качества и более аналитическим, чем новостным. Представляется, что при таком подходе печатные издания еще смогут существовать определенный период времени, а читатели – получить более качественное издание.

Так как в эпоху цифровизации роль информации существенно повышается, на фоне стремительного развития интернет-технологий повышается еще и ее количество, в связи с чем особую актуальность приобретает вопрос дефицита внимания, имеющий значение при работе с аудиторией или контентом. Это позволяет говорить о том, что цифровизация оказала влияние не только на всю систему электронных СМИ, но и на их потребителей. Так, существенные изменения можно наблюдать в поведении целевой аудитории, которая сегодня отдает приоритет только активным способам потребления. От особенностей поведения и количества потребителей в прямой зависимости находится сфера рекламы, так как электронные СМИ активно привлекают рекламодателей, а они, в свою очередь, используют возможности, появившиеся на фоне цифровизации. Например, рекламодатели получили возможность выйти за пределы традиционной рекламы, представляемой ими в СМИ, а также повысить ее эффективность за счет новых методов и способов передачи информации. Более того, реклама впервые была обращена именно к целевой аудитории, так как соответствующая контекстная реклама появляется только после аналогичных запросов пользователя.

Также стоит отметить тот факт, что с помощью интернет-технологий цифровые СМИ оказали определенное влияние на создание таких универсальных институтов информационного общества, как форумы и социальные сети. Отметим, что социальные сети получили широкое распространение среди всех слоев населения, кроме контента развлекательной направленности там представлены информационные платформы, а также цифровые версии популярных печатных изданий. Примечательным является тот факт, что посредством социальных сетей печатные издания проводят рекламные кампании своих изданий, тем самым существуя в двух параллельных плоскостях.

Одновременно с этим одной из наиболее конкурентоспособных платформ для распространения контента цифровых медиа являются мобильные устройства (гаджеты). Представляется, что в условиях цифрового разрыва, суть которого была отражена выше, потребители испытывают на себе влияние так называемых «тактических медиа». Так, аудитория, которая является пользователями гаджетов, получает информацию, которая предоставляется им с помощью алгоритмов искусственного интеллекта (по принципу контекстной рекламы). Отсюда следует, что на фоне появления настраиваемого контента потребители могут фильтровать модули искусственного интеллекта и впоследствии получать только информацию, представляющую для них интерес. Кажется вполне естественным, что половина пользователей гаджетов уже использует данные механизмы, в том числе неосознанно. Очевидно, то такая возможность оценивается данной аудиторией весьма положительно и создает еще одно конкурентное преимущество перед традиционными СМИ.

Подводя итоги, нужно сказать, что трансформация средств массовой информации для современного общества жизненно необходима, так как цифровизация постепенно внедряется во все сферы деятельности человека, где на первый план выходят технологии и глобальная сеть Интернет. По мере развития цифровых технологий интернет-издания окончательно утвердятся в роли еще одного полноценного СМИ. Также стоит обратить внимание на то, что изменения средств массовой информации предопределили основные тенденции развития указанной сферы. Так, в качестве основного тренда был определен переход традиционных СМИ, существовавших в форме телевизионных каналов и газет, в социальные сети и онлайн-платформы.

Также можно сформулировать вывод о том, что на современном этапе развития в связи с имеющимся цифровым разрывом аудитория СМИ стала сегментированной, что обусловлено такими факторами, как требовательность зрителя к качеству и содержанию контента, большое количество конкурентоспособных цифровых СМИ, возможность выборки целевой аудитории и контекстной рекламы. Можно констатировать, что сегодня наблюдается упадок в сфере печатных СМИ, так как их доля на рынке сокращается, а объемы продаж неуклонно падают. Это приводит к изменению рынка рекламы, который также переходит в онлайн-режим. Меняется концепция журналистики, так как сегодня в качестве журналиста могут выступать любые лица, способные предоставить интересный и живой материал. В частности, в качестве журналистов сегодня выступают интервьюеры, люди, ведущие блог, медийные личности. Таким образом, цифровые СМИ имеют явные конкурентные преимущества перед традиционными, что подтверждается тем, что планомерно возрастает число пользователей медийных платформ. Так, было установлено, что сегодня самые высокие конкурентные преимущества у мобильных устройств, так как они удобны в пользовании, позволяют настроить информацию и рекламу под потребности каждого отдельного пользователя.

Также в результате проведенного исследования удалось сформулировать вывод о том, что на рынок СМИ существенное влияние оказывает цифровой разрыв, а его устранение является сегодня объективной необходимостью. Так, при устранении данного разрыва цифровые СМИ получат еще больший виток развития в связи с увеличением числа зрителей и улучшением материала, так как работа над ним будет выступать основным конкурентным преимуществом. Было установлено, что тенденции такого рода имеют место и сегодня, так как уже существующие цифровые СМИ вынуждены улучшать качество информации и ее подачу зрителю, так как конкуренция характеризуется как высокая, а по прогнозам, данным в представленном исследовании, со временем она станет еще больше. Как следствие, сегодня можно говорить о качественном изменении средств массовой информации, вызванном цифровизацией современного общества.

Библиографический список

1. Вьюгина Д.М. Цифровые стратегии медиабизнеса в условиях изменяющегося медиапотребления. *Экономика СМИ*. 2016; № 4: 1 – 3.
2. Олешко В.Ф., Малик О.В. Влияние цифровых средств массовой коммуникации на формирование глобальной системы социальных коммуникаций. *Журналистика и массовые коммуникации*. 2017; № 3: 10 – 18.
3. Смирнова О.В. Печатные медиа в эпоху цифровых технологий. *СМИ (медиа) и массовые коммуникации*. 2016; № 2: 7– 11.
4. Цифровые трансформации СМИ. *МедиаТренды*. 2019; № 1: 4 – 5.
5. Саймонс Г.Д., Мухин М.Ю., Олешко В.Ф. Цифровизация коммуникативно-культурной памяти и проблемы ее межпоколенческой трансляции: методика междисциплинарного исследования. *Коммуникативные исследования.* 2019; № 1: 5 – 8.

References

1. V'yugina D.M. Cifrovye strategii mediabiznesa v usloviyah izmenyayuschegosya mediapotrebleniya. *`Ekonomika SMI*. 2016; № 4: 1 – 3.
2. Oleshko V.F., Malik O.V. Vliyanie cifrovyh sredstv massovoj kommunikacii na formirovanie global'noj sistemy social'nyh kommunikacij. *Zhurnalistika i massovye kommunikacii*. 2017; № 3: 10 – 18.
3. Smirnova O.V. Pechatnye media v `epohu cifrovyh tehnologij. *SMI (media) i massovye kommunikacii*. 2016; № 2: 7- 11.
4. Cifrovye transformacii SMI. *MediaTrendy*. 2019; № 1: 4 – 5.
5. Sajmons G.D., Muhin M.Yu., Oleshko V.F. Cifrovizaciya kommunikativno-kul'turnoj pamyati i problemy ee mezhpokolencheskoj translyacii: metodika mezhdisciplinarnogo issledovaniya. *Kommunikativnye issledovaniya.* 2019; № 1: 5 – 8.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 81'373.23 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-596-599

Saaya O.M., *Cand. of Sciences (Philology), Department of Lexicography, leading researcher, Tuva Institute of Humanities and Applied Social and Economic Research under Government of the Republic of Tuva (Kyzyl, Russia), E-mail: yu5bi@mail.ru*
Dambyra I.D.*, Cand. of Sciences (Philology), Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: oduchpa@mail.ru*
Kechil-ool S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: saida.kechilool@mail.ru*

FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "LANGUAGE" IN THE RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES IN A COMPARATIVE ASPECT. The article presents a semantic and comparative analysis of phraseological units with the component "language" in Tuvan and Russian languages. Phraseological units of the Russian language with this component have been widely studied, but they have not been considered in comparison with the Tuvan language. The objective of the research is to identify similarities and differences in the semantics of phraseological units with the component "language" in Tuvan and Russian. To achieve this goal, the following tasks are set: to identify phraseological units with the "language" component from lexicographic works of Tuvan and Russian; to distribute phraseological units into semantic groups; to identify similarities and differences of phraseological units with the component "language" in the compared languages. Materials of the research are Tuvan-Russian phraseological dictionary by Ya. Sh. Hertek, from which 60 Tuvan units are picked out, and V. N. Telia's "Large phraseological dictionary of the Russian language", in which about 90 Russian units are found. The phraseological units in the compared languages are divided into four semantic groups with similar meanings: phraseological units associated with speech activity, denoting the character of a person, as well as the taste properties of food, with meanings of wishes, oaths, curses, with meanings not related to speech activity. The analysis reveals the peculiarities of the world picture of the two peoples.

Key words: **Tuvan language, Russian language, phraseology, somatisms, equivalents, phraseological units, semantics, comparative analysis.**

О.М. Саая, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. группы словарей Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: yu5bi@mail.ru*
И.Д. Дамбыра, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: oduchpa@mail.ru*
С.В. Кечил-оол*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: saida.kechilool@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ЯЗЫК» В РУССКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена семантическому и сопоставительному анализу фразеологических единиц с компонентом «язык» в тувинском и русском языках. Фразеологизмы русского языка с компонентом «язык» широко изучены, но в сопоставлении с тувинским языком они не рассматривались. Целью исследования является выявление сходства и различия в семантике фразеологических единиц с компонентом «язык» в тувинском и русском языках. Для достижения цели ставятся следующие задачи: выявить из лексикографических работ тувинского и русского языков фразеологические единицы с компонентом «язык»; распределить фразеологические единицы по семантическим группам; выявить сходства и различия фразеологических единиц с компонентом «язык» в сравниваемых языках. Источниками для сбора материала послужили «Тувинско-русский фразеологический словарь» Я.Ш. Хертека, из которого выявлены 60 тувинских фразеологических единиц с компонентом «язык», и «Большой фразеологический словарь русского языка» В.Н. Телия, из которого выписаны около 90 русских фразеологизмов с этим же компонентом. На основе проведенного исследования фразеологические единицы с компонентом «язык» в сопоставляемых языках были распределены по четырем семантическим группам со сходными значениями: фразеологические единицы, связанные с речевой деятельностью; фразеологические единицы, обозначающие характер человека, а также вкусовые свойства пищи; фразеологические единицы со значениями пожелания, клятвы, проклятия; фразеологические единицы со значениями, не связанными с речевой деятельностью. При анализе уже изученных, казалось бы, фразеологизмов, выявляются особенности картины мира двух народов.

Ключевые слова: **тувинский язык, русский язык, фразеология, соматизмы, эквиваленты, фразеологическая единица, семантика, сопоставительный анализ.**

За последние годы фразеология как раздел науки о языке, изучающий устойчивые сочетания слов, получила достаточно исследований на материале не только русского языка, но и некоторых европейских, восточных языков, которые послужили основой для изучения тюркской фразеологии в целом, а также базой для сопоставления разноструктурных и типологически различных русского и тюркских языков.

Интерес отечественной лингвистики к фразеологии и фразеологическим единицам остается неизменным в течение многих лет. К их изучению обращались О.С. Ахманова [1], В.В. Виноградов [2], А.И. Молотков [3], Н.М. Шанский [4], С.И. Ожегов [5] и др. В русском языке фразеология определяется как научная дисциплина, изучающая фразеологизмы, или фразеологические единицы языка, их сам состав и совокупность таких единиц в языке.

Труды в отечественной тюркологии посвящены развитию фразеологии, изучению устойчивых словосочетаний, образованию сложных слов. В тюркском языкознании фразеология и фразеологические единицы стали предметом специального изучения, в основном начиная со второй половины прошлого века [6 – 12]. В тувиноведении проблема фразеологии стала объектом внимания, начиная со второй половины прошлого столетия. Исследования в данной области языкознания связаны с именем выдающего ученого, лингвиста, тувиноведа Я.Ш. Хертека [13; 14; 15]. В фундаментальном труде «Фразеология современного тувинского языка» Я.Ш. Хертек исследует общие вопросы семантической классификации и грамматической характеристики фразеологии тувинского языка, дает сопоставительный анализ с фразеологическими единицами некоторых тюркских языков и современного монгольского языка» [15]. К более поздним работам сопоставительного характера относятся статьи преподавателей-русистов Тувинского государственного университета [16, с. 125 – 132; 17, с. 83 – 87; 18, с. 122 – 127; 19, с. 107 – 109; 20, с. 92 – 95; 21, с. – 569]. В своих статьях авторы сравнивают фразеологические единицы, которые передают национальную специфику русского и тувинского языков.

Все же в некоторых тюркских языках, в том числе и в тувинском языке, система фразеологии изучена недостаточно. Вопросы, касающиеся сопоставительного изучения фразеологии и фразеологических единиц, остаются до сих пор открытыми и ждут своего разрешения, что определяет новизну настоящего исследования. В данной статье рассматриваются фразеологизмы с компонентом «язык», поскольку они являются в тувинском языке самыми многочисленными среди фразеологических единиц с соматизмами. Фразеологические единицы с компонентом «язык» до настоящего времени не были объектом анализа, что обусловливает актуальность данного исследования. Основной целью исследования является сопоставительное описание фразеологических единиц с компонентом «язык» тувинского и русского языков, а также характеристика лексико-семантических особенностей фразеологизмов.

Источниками материала послужили фразеологические словари Я.Ш. Хертека «Тувинско-русский фразеологический словарь» [13] и В.Н. Телия «Большой фразеологический словарь русского языка» [22].

Основными методами исследования являются описательный и сравнительно-сопоставительный.

Сравнительное изучение различных языковых фактов и явлений является актуальным направлением в современном языкознании, так как он позволяет раскрыть суть объекта исследования, выявить специфические и схожие аспекты в каждом из сопоставляемых языков. Поскольку фразеологизмы являются одним из элементов многогранной культурной системы народа, сравнительные лингвистические исследования в этом направлении важны для понимания разных культур и способствуют развитию межкультурной коммуникации. Поэтому в данной статье исследуются значения фразеологизмов с компонентом «язык» в русском и тувинском языках, выявляются общее и дифференциальное в их семантике, предлагается семантическая классификация.

В «Малом академическом словаре» русского языка лексема «язык» имеет восемь значений:

Язык – 1. Орган в полости рта в виде мышечного выроста у позвоночных животных и человека, способствующий пережевыванию и глотанию пищи, определяющий ее вкусовые свойства. 2. Этот орган человека, участвующий в образовании звуков речи и тем самым в словесном воспроизведении мыслей; орган речи. 3. Система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения людей.

4. Разновидность речи, обладающая теми или иными характерными признаками; стиль, слог. 5. Средство бессловесного общения. 6. Народ, народность. 7. Пленный, от которого можно узнать нужные сведения. 8. Металлический стержень в колоколе или колокольчике, который, ударяясь о стенку, производит звон. [23, с. 1957 – 1960].

В «Толковом словаре тувинского языка» лексема *дыл* – 'язык' выделена в одну словарную статью, как и в «Малом академическом словаре» под редакцией А.П. Евгеньевой, и определяется следующим образом: 1. Язык. 2. Язык человека как орган речи. 3. Язык как система, как средство общения людей. 4. Речь какого-либо человека, индивидуальная речь. 5. Разновидность речи, обладающая характерными особенностями, стиль. 6. Язык как кушанье. 7. Пленный, от которого можно узнать нужные сведения. 8. Часть капкана, при нажатии на которую капкан захлопывается и ловит зверя. 9. Язык колокола или колокольчика. 10. Язык пламени. 11. При гадании на лопатке: остроконечная трещина при сожженной лопатке, которая обозначает человека [24, с. 2011: 550].

Фразеологизмы тувинского и русского языков с компонентом «язык» были распределены по двум семантическим группам.

1. «Фразеологические единицы, связанные с вербальной деятельностью».

2. «Фразеологические единицы, не связанные с вербальной деятельностью».

Первая группа «Фразеологические единицы, связанные с речевой деятельностью» имеет 7 больших подгрупп.

1. Фразеологизмы в ситуации «Коммуникация».

В значении «**болтать**» выявлены только русские фразеологические единицы-синонимы: *чесать языки* – 'болтать попусту; сплетничать'; *болтать языком, трепать языком* – 'неодобрительный отзыв о том, кто говорит много попусту'; *мозолить язык* – 'говорить зря, заниматься болтовней, пустословить'.

В значении «**пререкаться, спорить; ругаться**» обнаружен один тувинский фразеологизм: *дылын караңнадыр* – 'пререкаться, спорить; ругаться, обзываться; буквально (далее – букв.) – 'мелькать языком'. Этот фразеологизм употребляется чаще в отношении ругающихся женщин.

В значении «**достичь полного взаимопонимания, полной договоренности в чем-либо**»: найден один русский фразеологизм *найти общий язык* – 'достичь полного взаимопонимания, полной договоренности в чем-либо'.

В значении «**спросив, можно найти верный путь**» фиксируется русская фразеологическая единица *язык до Киева доведет* – 'выражает уверенность в том, что спросив, можно найти верный путь'.

В значении «**недоброе пожелание**» фразеологизмы выявлены только в русском языке: *типун на язык* – 'недоброе «пожелание тому, кто говорит не то, что следует'; *язык отсох* – 'грубое пожелание кому-либо лишиться дара речи'.

В данной подгруппе все фразеологические единицы для каждого сравниваемого языка являются безэквивалентными.

2. Фразеологизмы в ситуации «Быть объектом разговоров, сплетен или быть участником ссоры».

Тувинский язык располагает двумя синонимичными фразеологизмами с данным значением: *аас-дылга туттурар* – букв.: 'ртом и языком быть пойманным'; тув. *аас-дылга кирер* – 1. 'Впутаться в ссору'; 2. 'Стать объектом сплетен', букв.: 'войти в рот, язык'.

Аналоговые фразеологические единицы: рус. *попасть на язык* – 'стать объектом обсуждения'; *притча во языцех* 'предмет всеобщих разговоров, насмешек'; *не сходить с языка* (с уст) – 'постоянно быть объектом обсуждения, разговоров'.

3. Фразеологизмы со значением «развитие речи» обнаружены только в тувинском языке: *дылы үнер* – 'начинать говорить' (о ребенке), букв.: 'язык его вырастет; *дыл эдиктирер* – 'развивать речевые навыки'.

Фразеологизм *дылы үнер* – 'начинать говорить' связан с традициями тувинского народа, чтобы определить возраст детей с их приобретаемыми умениями и навыками, например, фразеологизм *дылыүнер* определяет возраст ребенка как 2 или 3 летнего. Также, например, о 5 – 6 летнем ребенке говорят *эзер кырынга оруптар апарган* – 'начал на седле сидеть'.

Тувинцы испокон веков уделяли внимание устранению дефектов в речи своих детей, так как красноречие является одним из высоко ценимых талантов. С данной ситуацией связана фразеологическая единица *дыл эдиктирер* – 'развивать речевые навыки'.

4. Фразеологизмы в ситуации «Обещать, клясться».

В значении «**не давать пустых обещаний**»: тув. *дылың-биле дыт ужурба* – букв.: 'языком своим не вали лиственницу'.

В значении «**говорить правду**» выявлены синонимичные тувинские фразеологизмы: *дылым одурулзун* – 'честное слово', букв.: 'пусть отделится мой язык'; *дылым үзүлзүн* – 'честное слово', букв.: 'пусть разорвется мой язык'; *дылым тос одурулзун* – 'честное слово', букв.: 'да распадется мой язык на девять частей'.

Данные фразеологизмы являются для тувинского языка оригинальными, безэквивалентными.

5. Фразеологизмы со значением «Коммуникация + воля».

В эту подгруппу включены фразеологические единицы, обозначающие вербальные действия, управляемые волевыми импульсами. Их три подвида:

а) фразеологизмы в ситуации «говорить по своей воле или против своей воли».

В этой группе выявлены фразеологические единицы с различными значениями:

В значении «**случайно сказать что-то**» обнаружены только русские фразеологизмы: *соскочить с языка* – 'произнести невольно или случайно'; *срываться с языка* – 'невольно произноситься'; *чёрт дёрнул за язык* – 'случайно сказать то, что нежелательно было говорить'; *приходить на язык* – 'невольно произноситься, повторяться'.

Фразеологические единицы в значении «**стать излишне болтливым, много говорить**» обнаружены в обоих языках:

Эквивалентные фразеологические единицы: тув. *дылы чештинер* – 'стать болтливым', букв.: 'язык его развяжется'; рус. *язык развязывается* – 'становиться излишне болтливым';

Отмечается также частично совпадающая русская фразеологическая единица *распускать язык* – 'позволять себе говорить много лишнего', которая имеет отличие в структурном плане, а именно в залоговой форме.

Аналоговая фразеологическая единица: тув. *дылы божаар* – 'язык ослабевает', букв.: 'язык его ослабевает'.

В значении «**не терпится сказать, говорить**» фиксируются полные эквивалентные фразеологизмы: рус. *язык чешется* – 'неудержимо хочется что-либо сказать, заговорить'; тув. *дылы кижиир* – 'быть не в состоянии держать язык за зубами'.

В значении «**заставлять говорить**»: полные эквиваленты: тув. *аксы-дылын чежер* – 'развязывать язык', букв.: 'рот и язык его развязывать'; рус. *развязывать язык* – 'заставлять говорить, выдавая какую-либо тайну'.

Аналоговая фразеологическая единица: рус. *тянуть за язык* – 'заставлять, вынуждать сказать что-либо';

б) фразеологизмы в ситуации «не говорить по своей воле или против своей воли».

В значении «**самопроизвольно утратить способность говорить**» обнаружены в основном русские фразеологизмы: *проглотить язык* – 'перестать говорить, замолкнуть'; *язык к гортани прилип* – 'перестать говорить'; *язык не поворачивается* – 'у кого-либо нет решимости (сказать, спросить о чем-либо)'; *язык отнялся* – 'кто-либо внезапно потерял способность говорить (обычно от удивления, страха)'.

Аналоговая фразеологическая единица: тув. *дылы агарып каар* – 'онеметь, шокироваться от чувства неловкости, досады, не знать, что и говорить в связи с происшедшим', букв.: 'язык его становится белым'.

В значении «**сдерживать себя от того, чтобы не сказать лишнего**»: *держать язык за зубами* – 'не говорить ничего лишнего'; *держать язык на привязи* – 'соблюдать что-либо в тайне, быть осторожным в высказываниях'; *закусить (прикусить) язык* – 'внезапно замолчать, воздержаться от разговора'; *придерживать язык* – 'поменьше говорить, рассуждать'.

Аналоговые синонимичные фразеологизмы фиксируются в тувинском языке: *дылын тыртар* – 'держать язык за зубами', букв.: 'стянуть свой язык'; *аксы-дылын тыртар,* букв.: 'тянуть свой рот и язык';

в) к этой группе относятся фразеологические единицы со значением «заставлять замолчать». Безэквивалентные синонимичные единицы обнаружены только в русском языке: *укоротить язык* – 'заставить кого-либо замолчать, не давать говорить дерзости'; *наступать на язык* – 'заставлять молчать'.

6. Фразеологические единицы, характеризующие физическое состояние человека.

а) фразеологические единицы, имеющие отрицательную коннотацию.

В значении «**болтун**»: тув. *дылы узун* – 'болтливый', букв.: 'язык его длинный' с частичным русским эквивалентом: *длинный язык* – 'неумение хранить тайну; кто-либо не в меру болтлив'.

Аналоговые русские фразеологические единицы: *язык без костей* – 'чрезмерно болтлив, говорит лишнее'; *язык как помело* – 'о человеке, говорящем словесный «мусор»'.

Аналоговые тувинские фразеологические единицы: *аас-дылы бош* – 'болтливый', букв.: 'рот и язык слабые'; *дылы бош* – 'слишком болтливый', букв.: 'язык его слабый'.

В значении «**сплетник, клеветник**» выявлен один русский фразеологизм: *злые языки* – 'сплетники, клеветники'.

В значении «**язвительный**» также фиксируются частичные фразеологические единицы: тув.: *дылы чидиг* – 'бестактный, неделикатный, грубый', букв.: 'язык его острый'; рус. *острый на язык* – 'язвительный, бестактный'. Сравниваемые фразеологизмы отличаются структурой: тув. существительное + прилагательное, рус. прилагательное + предлог + существительное;

б) фразеологические единицы, имеющие положительную и нейтральную коннотацию, встречаются редко. В русском языке обнаружен один фразеологизм, характеризующий человека с положительной стороны: *язык подвешенный*, имеющий значение 'умеющий хорошо говорить, оратор'. В тувинском языке подобных фразеологизмов не выявлено.

Русский фразеологизм *бойкий на язык,* имеющий значение 'языкастый', характеризует человека нейтрально. В данном значении, как и в предыдущем, тувинских фразеологических единиц не выявлено.

7. Фразеологические единицы со значениями «качество речи, обусловленное состоянием человека», «качество слова или языка».

В значении «**непонятная речь (о речи человека, плохо знающего какой-л. язык)**» фиксируются частичные фразеологизмы в обоих языках: тув. *дылы сыныk* – букв.: ‘язык его сломанный’ ~ рус. *ломаный язык* ‘применяется при плохом знании иностранного языка, когда человек строит фразы на этом языке грамматически неправильно и примитивно’.

В значении «**спутанная, непонятная речь (из-за дефектов речи или из-за состояния опьянения)**».

Аналоговые фразеологические единицы: тув. *дылы долгай* – букв.: ‘язык его скрученный’, ‘такой, у которого язык заплетается’; тув. *дылы долгажыр* – букв.: ‘язык скручивается’, *дылы тыртылчак* – букв.: ‘язык дергающийся’; рус. *язык заплетается* – ‘косноязычный, заикающийся’.

В значении «**качество слова или языка**»: тув. *дылы сынар* – букв.: ‘язык переломится’, ‘с трудом говориться, произноситься’ ~ рус. *язык вывихнешь, язык сломать можно* – ‘о труднопроизносимых словах’.

Таким образом, в первой группе «Фразеологические единицы, связанные с речевой деятельностью», выявлено всего 76 фразеологизмов русского и тувинского языков. Из них 42 русских фразеологизма, 34 тувинских. По подгруппам они распределены неравномерно: больше всего фразеологических единиц обнаружено в подгруппе фразеологических единиц со значением «коммуникация + воля». Выявлено, что большинство фразеологических единиц этой подгруппы относятся к ситуации «говорить по своей воле или против своей воли». Фразеологизмы, употребляемые в этой ситуации, характеризуются разнообразием значений, в основном связанных именно с желанием к активной речевой деятельности, что обусловлено семантикой лексемы *язык* – ‘речь, способность говорить’.

Только русские фразеологизмы фиксируются в значениях «**случайно сказать что-то**», «**болтать**», «**достичь полного взаимопонимания, полной договоренности в чем-либо**» в то время как в остальных значениях примеры обоих языков распределены в основном равномерно. Отсутствие тувинских фразеологических единиц в этих случаях, вероятно, обусловлено темпераментом тувинцев, являющихся более интровертными. В значении «**недоброе пожелание**» также не выявлены тувинские фразеологические единицы.

Только тувинские фразеологизмы обнаружены в значениях «**развитие речи**». Образование таких фразеологизмов в тувинском языке обусловлено традициями тувинского народа.

Фразеологические единицы, характеризующие физическое состояние человека, в тувинском языке 4, русском – 7. Фразеологические единицы, выражающие отрицательные черты характера человека, такие как «**болтливый, язвительный**» распределены в сравниваемых языках в основном равномерно. Встречаются эквивалентные, частичные и аналоговые фразеологические единицы. Фразеологические единицы с компонентом «**язык**» в значении «**сплетник, клеветник**» выявлены только в русском языке, как и фразеологизмы, выражающие положительные и нейтральные качества человека. Вероятно, такой функционализм фразеологизмов в русском и тувинском языках обусловлен особенностями традиций, характеров русского и тувинского народов.

Фразеологические единицы, характеризующие качества речи, слова или языка, в тувинском языке 5, в русском – 4. В значении **непонятная речь (о речи человека, плохо знающего какой-л. язык)**» обнаружены эквивалентные фразеологические единицы в обоих языках. В значении «**спутанная, непонятная речь (из-за дефектов речи или из-за состояния опьянения)**» больше тувинских фразеологизмов, так как тувинцы уделяли значительное внимание устранению дефектов в речи своих детей, поэтому такая речь часто замечается окружающими. В значении «**качество слова или языка**» превалируют русские фразеологические единицы.

Вторая группа «Фразеологические единицы, не связанные с речевой деятельностью», представлена двумя подгруппами.

1. Фразеологические единицы, характеризующие качество еды, опираются на значение слова «язык» как органа вкуса и имеют значение «**вкусная еда**».

Частичные фразеологические единицы: тув. *дыл ажырыпкы дег* – букв.: ‘можно язык проглотить’ ~ рус. *язык проглотишь* – ‘так говорят, когда хотят похвалить очень вкусную еду’. Сравниваемые фразеологизмы отличаются структурой: тув. существительное + глагол + частица, рус. существительное + глагол.

Аналоговые фразеологические единицы: *дыл одура ызырыпкаа дег* – ‘такой вкусный, что можно язык откусить’, букв.: ‘можно откусить себе язык’; *дылыну-зедайнаарчыгыы* – букв.: ‘можно сжевать свой язык’; *дылын ызырып алгы дег* – ‘можно укусить свой язык’; *дыл бажына баар* – ‘быть съеденным быстро (о еде)’, букв.: ‘уйти с кончика языка’. Они синонимичны с *дыл ажырыпкы дег* – букв.: ‘можно язык проглотить’.

2. Фразеологические единицы, характеризующие физические состояние человека.

В значении «**устать**»: тув. *дылын уштур* – ‘показывать язык; устать, выбиться из сил’, букв.: ‘язык свой высунуть’ ~ рус. *высунуть язык* – ‘тратить последние силы, слабеть’.

Аналоговая фразеологическая единица: рус. *язык на плече* – ‘кто-либо очень устал, утомился’.

Фразеологизмы, входящие во вторую группу («Фразеологические единицы, не связанные с вербальной деятельностью»), характеризуют качество еды, все без исключения имеют значение «вкусная еда». В этой подгруппе в основном превалируют фразеологические единицы из тувинского языка, что свидетельствует о передаче вкуса еды через компонент «язык». Возможно, это связано с тем, что умение хорошо готовить высоко ценится тувинцами.

Фразеологических единиц, характеризующих физическое состояние человека, в этой группе очень мало, и они имеют значение «устать, из последних сил». В этой группе доминируют в основном русские примеры, а в тувинском языке обнаружен всего лишь один фразеологизм. Возможно, из-за того, что тувинцы усталость выражают другими фразеологизмами.

Таким образом, фразеологические единицы с компонентом «язык» тувинского и русского языков распределены по двум семантическим группам: «Фразеологические единицы, связанные с вербальной деятельностью» и «Фразеологические единицы, не связанные с вербальной деятельностью».

Первая группа «Фразеологические единицы, связанные с речевой деятельностью» – самая большая, имеющая 7 подгрупп, в ней выявлено 76 фразеологизмов русского и тувинского языков, из них 42 русских фразеологизма, 34 тувинских.

В первой подгруппе фразеологизмы в ситуации «Коммуникация» имеется 5 значений, распределенных неравномерно: в значениях «болтать», «достичь полного взаимопонимания, полной договоренности в чем-либо», «спросив, можно найти верный путь» и «недоброе пожелание» отмечены только русские примеры. В значении «пререкаться, спорить; ругаться» обнаружен один тувинский фразеологизм. Все фразеологические единицы для каждого сравниваемого языка являются безэквивалентными.

Во второй подгруппе Фразеологизмов в ситуации «Быть объектом разговоров, сплетен или быть участником ссоры» примеры распределены равномерно.

В третьей подгруппе **«**Фразеологизмы со значением «развитие речи»» обнаружены только тувинские фразеологические единицы.

В четвертой подгруппе **«**Фразеологизмы в ситуации «обещать, клясться**»»** в двух значениях выявлены только синонимичные тувинские фразеологизмы. Данные фразеологизмы являются для тувинского языка оригинальными, безэквивалентными.

Пятая подгруппа фразеологизмы со значением «коммуникация + воля» **–** самая большая, включающая три подвида. Первый подвид фразеологизмы в ситуации «говорить по своей воле или против своей воли имеет несколько значений. В значениях «случайно сказать что-то», «не терпится сказать, говорить» обнаружены только русские фразеологизмы, а в значениях – «стать излишне болтливым, много говорить», «заставлять говорить» определены полные эквиваленты в обоих языках. Второй подвид – фразеологизмы в ситуации «не говорить по своей воле или против своей воли». В значении «самопроизвольно утратить способность говорить» обнаружены в основном русские фразеологизмы, в тувинском языке выявлена аналоговая фразеологическая единица. В значении «сдерживать себя от того, чтобы не сказать лишнего**»** ФЕ фиксируются в обоих языках. В третьем подвиде фразеологические единицы со значением «заставлять замолчать» безэквивалентные синонимичные единицы обнаружены только в русском языке.

Шестая подгруппа фразеологические единицы, характеризующие физическое состояние человека располагает двумя подвидами. Первый подвид – фразеологические единицы, имеющие отрицательную коннотацию. В значении «сплетник, клеветник» выявлен один русский фразеологизм, а в значениях – «болтун», «язвительный» ФЕ выявлены в русском и тувинском языках. Во втором подвиде фразеологические единицы, имеющие положительную и нейтральную коннотацию, встречаются редко, обнаружен один русский фразеологизм, характеризующий человека с положительной стороны.

В седьмой подгруппе фразеологические единицы со значениями «качество речи, обусловленное состоянием человека», «качество слова или языка» в значениях «непонятная речь (о речи человека, плохо знающего какой-л. язык)», «спутанная, непонятная речь (из-за дефектов речи или из-за состояния опьянения)» и «качество слова или языка» фразеологические единицы обнаружены в обоих языках.

Вполне естественно, что в русском и тувинском языках обнаружено большое количество фразеологизмов с компонентом «язык», связанных с вербальной деятельностью. Поскольку с языком связано представление о способности говорить, общаться, передавать свои мысли, чувства, эмоции и желания. В первой группе прослеживается идея говорения и молчания, злословия и пересудов.

Вторая группа «Фразеологические единицы, не связанные с вербальной деятельностью», имеет всего 2 подгруппы, в этой группе в основном превалируют фразеологические единицы с компонентом «язык» тувинского языка. Все без исключения фразеологизмы, характеризующие качество еды, выражают значение «вкусная еда». Фразеологических единиц, характеризующих физическое состояние человека, в этой группе очень мало, и они имеют значение «устать, из последних сил». В этой группе доминируют в основном русские примеры, а в тувинском языке обнаружен всего лишь один фразеологизм.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Учпедгиз, 1957.
2. Виноградов В.В. *Основные типы лексических значений слова. Избранные труды. Лексикология и лексикография.* Москва: Наука, 1977.
3. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1977.
4. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1990.
6. Кенесбаев С.К. *Устойчивые сочетания слов казахского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Алма-Ата: Наука, 1944.
7. Рахматуллаев Ш.У. *Некоторые вопросы узбекской фразеологии*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ташкент: Фан, 1966.
8. Байрамов Г.А. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Баку, 1970.
9. Ахунзянов Г.Х. *Идиомы (исследование на материале татарского языка)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Казань, 1974.
10. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Москва: Наука, 1975.
11. Муратов С.Н. *Устойчивые словосочетания в тюркских языках*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
12. Хусаинов М. *Фразеология прозы Айдын*. Автореферат диссертации … на кандидата филологических наук. Самарканд, 1959.
13. Хертек Я.Ш. *Тувинско-русский фразеологический словарь*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1975.
14. Хертек Я.Ш. *Русско-тувинский фразеологический словарь*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1985.
15. Хертек Я.Ш. *Фразеология современного тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978.
16. Ондар Б.К. Национальная специфика русских и тувинских соматических фразеологизмов (на примере слова «голова» – «баш*»)». Научные труды ТывГУ*. Кызыл: Издательство ТывГУ, 2008; Выпуск VI: 125 – 132.
17. Ондар Б.К. Слово сердце (чурек) в составе фразеологических и нефразеологических оборотов русского и тувинского языков. *Вестник Тывинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки*. Кызыл: Издательство ТывГУ, 2010; Выпуск 1: 83 – 87.
18. Ондар Б.К. Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц, обозначающих «характер человека» в русском и тувинском языках. *Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки*. Кызыл: Издательство ТувГУ. 2013; № 1 (16): 122 – 127.
19. Кечил-оол С.В., Саая О.М. Особенности фразеологизмов с компонентом «ухо» в тувинском языке в сопоставлении с русским. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3-х ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч 2, № 9 (63): 107 – 109.
20. Кечил-оол С.В., Саая О.М. Семантические особенности фразеологизмов с компонентом «рука» в тувинском и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3-х ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 1, № 6 (72): 92 – 95.
21. Тарыма А.В. Фразеологические параллели в русском и тувинском языках. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск: МНКО, 2018. № 2 (69): 567 – 569.
22. Телия В.Н. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009.
23. *Малый академический словарь*. Москва: АН СССР, Институт русского языка, 1957 – 1960.
24. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011; Т. I.

References

1. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
2. Vinogradov V.V. *Osnovnye tipy leksicheskih znachenij slova. Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya.* Moskva: Nauka, 1977.
3. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1977.
4. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1990.
6. Kenesbaev S.K. *Ustojchivye sochetaniya slov kazahskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Alma-Ata: Nauka, 1944.
7. Rahmatullaev Sh.U. *Nekotorye voprosy uzbekskoj frazeologii*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tashkent: Fan, 1966.
8. Bajramov G.A. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Baku, 1970.
9. Ahunzyanov G.H. *Idiomy (issledovanie na materiale tatarskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 1974.
10. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1975.
11. Muratov S.N. *Ustojchivye slovosochetaniya v tyurkskih yazykah*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
12. Husainov M. *Frazeologiya prozy Ajdyn*. Avtoreferat dissertacii … na kandidata filologicheskih nauk. Samarkand, 1959.
13. Hertek Ya.Sh. *Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
14. Hertek Ya.Sh. *Russko-tuvinskij frazeologicheskij slovar'*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
15. Hertek Ya.Sh. *Frazeologiya sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
16. Ondar B.K. Nacional'naya specifika russkih i tuvinskih somaticheskih frazeologizmov (na primere slova «golova» – «bash*»)». Nauchnye trudy TyvGU*. Kyzyl: Izdatel'stvo TyvGU, 2008; Vypusk VI: 125 – 132.
17. Ondar B.K. Slovo serdce (churek) v sostave frazeologicheskih i nefrazeologicheskih oborotov russkogo i tuvinskogo yazykov. *Vestnik Tyvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'nye i gumanitarnye nauki*. Kyzyl: Izdatel'stvo TyvGU, 2010; Vypusk 1: 83 – 87.
18. Ondar B.K. Lingvokul'turologicheskij analiz frazeologicheskih edinic, oboznachayuschih "harakter cheloveka" v russkom i tuvinskom yazykah. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'nye i gumanitarnye nauki*. Kyzyl: Izdatel'stvo TuvGU. 2013; № 1 (16): 122 – 127.
19. Kechil-ool S.V., Saaya O.M. Osobennosti frazeologizmov s komponentom "uho" v tuvinskom yazyke v sopostavlenii s russkim. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3-h ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch 2, № 9 (63): 107 – 109.
20. Kechil-ool S.V., Saaya O.M. Semanticheskie osobennosti frazeologizmov s komponentom "ruka" v tuvinskom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3-h ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 1, № 6 (72): 92 – 95.
21. Taryma A.V. Frazeologicheskie paralleli v russkom i tuvinskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk: MNKO, 2018. № 2 (69): 567 – 569.
22. Teliya V.N. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST-PRESS-KNIGA, 2009.
23. *Malyj akademicheskij slovar'*. Moskva: AN SSSR, Institut russkogo yazyka, 1957 – 1960.
24. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. I.

Статья поступила в редакцию 19.11.20

УДК 81: 82-7 (575.2) (043.3) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-599-604

Zulpukarov K.Z., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Comparative Linguistics, Faculty of Russian Philology, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: zulpukarov48@mail.ru*
Sabiralieva Z.M., *senior teacher, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Faculty of Russian Philology, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: zamira_100177@mail.ru*

ON THE COGNITIVE-LANGUAGE BASICS OF HUMOR AND WAYS OF ITS CREATION. The relevance of the topic of the article lies in the absence of a holistic definition of the concept of "humor" and the incompleteness of the presentation of the methods of its creation in the scientific literature. The article highlights the most important properties of humor, on this basis to formulate its general definition and describe productive techniques and methods of creating humor in colloquial, artistic and journalistic discourses. The results contribute to the theory and practice of humorology: they reveal the cognitive-linguistic basics and the main features of humor, its role and functions in communication and human life. It is shown that humor has the properties of innate and biosocial nature, specificity, some illogicality of its content, the ability to give participants in communication pleasure and a positive mood, the opportunity that allows them to feel their superiority over someone else, etc. The article describes various methods and means of creating humor, providing an integral unity of its features. Such productive methods of generating humorous works as the following are described: animalizing characters, exaggerating actions, objects and their properties, using a hyperonym instead of a hyponym and a hyponym instead of a hyperonym, transferring a gradual decrease or increase in the properties of an object in size, pseudo-contrast, strengthening a weak thesis by logical its development, expression of differences of preference, redirection of names, etc. Some of these tools first became the subject of study in humorology. Humor is understood by us as a cognitive-speech formation, containing a slight alogism, contradiction or riddle, corresponding to the natural peculiarity of a person, to cause

a simple short-term positive emotion in the consciousness and behavior of communication participants, giving pleasure from the consciousness of one's superiority over others, manifested in the form smiles, laughter and laughter and therefore serves as an important means of obtaining psychophysical relaxation and positive interpersonal communication.

Key words: **humor, humorology, laughter, recipient, relaxation, positive mood, definition of humor, properties of humor, cognitive speech formation, techniques and methods of setting humor.**

К.З. Зулпукаров, *д-р филол. наук, проф., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: zulpukarov48@mail.ru*
З.М. Сабиралиева, *ст. преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: zamira_100177@mail.ru*

О КОГНИТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ СУЩНОСТИ ЮМОРА И СПОСОБАХ ЕГО СОЗДАНИЯ

Актуальность темы статьи состоит в отсутствии целостного определения понятия «юмор» и неполноте представления способов его создания в научной литературе. Статья выделяет важнейшие свойства юмора, формулирует его общее определение, продуктивные приемы и способы создания юмора в разговорном, художественном и публицистическом дискурсах. Результаты исследования вносят вклад в теорию и практику юморологии: раскрыты когнитивно-языковая сущность и главные признаки юмора, его роль и функции в коммуникации и жизнедеятельности людей, показано, что юмор обладает свойствами врожденности и биосоциальным характером, специфичностью, некоторой нелогичностью своего содержания, способностью доставлять участникам общения удовольствие и позитивное настроение, возможностью, позволяющей им почувствовать свое превосходство над кем-то другим и т.д. В ней продемонстрировано значение юмора для общения, регулирования поведения и взаимоотношений людей, создания благоприятной психологической атмосферы в коммуникации и релаксации напряженности в контактах людей, для выражения личностного отношения человека к отдельным объектам и явлениям окружающего мира. В статье охарактеризованы различные приемы и средства создания юмора, обеспечивающие целостное единство его признаков. Описаны такие продуктивные способы генерирования юмористических произведений, как анимализация персонажей, гиперболизация действий, предметов и их свойств, использование гиперонима вместо гипонима и гипонима вместо гиперонима, передача постепенного уменьшения или увеличения свойств предмета в размере, псевдоконтраст, усиление слабого тезиса путем логического его развития, выражение различий предпочтений, переадресовка названия и т.д. Некоторые из этих средств впервые стали предметом изучения в юморологии. Таким образом, юмор понимается нами как когнитивно-речевое образование, содержащее в себе легкий алогизм, противоречие или загадку, соответствующее природной особенности человека вызывать простую недлительную позитивную эмоцию в сознании и поведении участников общения, доставляя удовольствие от сознания своего превосходства над другими, проявляющееся в виде улыбки, смеха и хохота и поэтому служащее важным средством получения психофизической разрядки и положительной межличностной коммуникации.

Ключевые слова: **юмор, юморология, смех, реципиент, релаксация, позитивное настроение, определение юмора, свойства юмора, когнитивно-речевое образование, приемы и способы создания юмора.**

Юморология – сравнительно молодая научная дисциплина. Объектом ее изучения являются юмористические произведения, их сущность, типы и разновидности, роль и функции юмора в коммуникативной деятельности человека. Теория юмора имеет собственный понятийно-категориальный аппарат, научно-методологическую базу и представляет собой вполне автономную отрасль филологии. Проблематике юмора посвящена значительная литература, в которой освещаются общие вопросы теории [1, с. 49 – 56; 2] и рассматриваются частные свойства ее объекта. К частным аспектам теории юмора мы относим прагматику [3, с. 98 – 102], психологическую базу [4, с. 191; 4], эвристическо-игровые стороны [5, с. 62 – 75; 6, с. 288 – 338; 7, с. 174 – 186; 8, с. 23 – 31; 9, с. 118 – 123], эстетику [10], связь и корреляцию с сатирой [11 – 14] этнические, ареальные, языковые особенности [15; 16, с. 341 – 345; 17, с. 550 – 559; 18; 19], а также проблемы перевода и переводимости [15, с. 13; 20] ее объекта. Но необходимо отметить, что понятие юмора до настоящего времени еще не получило удовлетворительного определения, поскольку в полной мере не выявлены его сущностные свойства и не описаны приемы и способы его создания.

Статья ставит своей *целью* восполнить этот пробел, определить общие свойства юмора как когнитивно-речевого произведения и охарактеризовать основные пути его образования. На этой основе предполагается дать определение юмора.

*Материалы и методы***.** Объектом исследования являются юмористические тексты разного объема, характера и тематики. Юмор и его типы рассматриваются в статье с помощью описательного, сравнительного и сопоставительного методов.

Данные литературы по юморологии и собственные наблюдения позволили нам выделить ряд общих и существенных признаков юмора, необходимых для сформулирования наиболее полного определения.

1. Юмор заложен в мыслительно-интеллектуальную и коммуникативно-речевую программу человека в процессе его эволюционного развития, он носит врожденный и природный характер, проявляясь при генерировании и восприятии сообщений в социальной коммуникации, в «уме», поведении и общении людей, приматов и отдельных высших животных.

2. Юмор вызывает специфичные, примитивные и относительно несложные эмоции, скрывая серьезное под маской смешного, внутреннее, духовное, умопостигаемое – под маской внешнего, чувственного, зримого, восхищение и даже прославление – под маской подтрунивания, принижения и «осуждения», нередко представляя недостатки и слабости людей как продолжение, утрировку или изнанку их личных достоинств.

3. В любом юморе присутствуют некоторая нелогичность, «светящееся противоречие» и нераскрытая загадочность, которые проявляются в том, что он на глубоком уровне открывает за ничтожным возвышенное, за безумным – мудрость, за своенравным – подлинную природу людей и вещей, за смешным – грустное.

4. Юмор доставляет реципиентам – читателям и слушателям – удовольствие и позитивное настроение, которые проявляются у них в виде улыбки, смеха и хохота, а также психофизического подъема и воодушевления.

5. Юмор обладает возможностью, позволяющей производителю и/или реципиенту общения почувствовать свое превосходство над кем-то другим и интеллектуальный триумф от нахождения противоречия и загадки в юморе.

6. Юмор способен быть социальным и интеллектуальным оружием участников коммуникации, возвышающим или унижающим их, защищающим или обижающим слабых и сдерживающим или активизирующим агрессию сильных.

7. Юмору свойственно вызывать релаксацию, удовлетворение, интеллектуальное оживление, приподнятое настроение у аудитории.

Эти признаки юмора являются самыми общими и позволяют определить его как особое ментально-языковое микропроизведение. Исходя из этого положения, полагаем, что *юмором можно называть любое когнитивно-речевое образование, содержащее в себе легкий алогизм, противоречие или загадку, соответствующее природной особенности человека вызывать простую недлительную позитивную эмоцию в сознании и поведении участников общения, доставляя удовольствие от сознания своего превосходства над другими, проявляющееся в виде улыбки, смеха и хохота и поэтому служащее важным средством получения психофизической разрядки и положительной межличностной коммуникации.*

Юмор – полиаспектное и многоплановое ментально-речевое произведение. Он имеет множество типов и разновидностей, жанров и поджанров. В нем воедино сливаются логические и лингвистические, ментально-психологические и этнокультурологические, познавательные и развлекательные и другие аспекты жизнедеятельности человека. Типология и классификация юмора осуществляются на различных основаниях и с учетом совершенно разных принципов и критериев [15, с. 6 – 7; 2, с. 11 – 13]. Ниже мы кратко охарактеризуем основные приемы и способы создания юмора, корреляция которых с разных точек зрения и в разных ракурсах мотивирует правомерность предложенного выше определения.

1. **Анимализация персонажей, предметов разговора**. Данный прием широко представлен в басне, сказке, мультфильмах и шутках. Сущность анимализации состоит в том, что комическое в этом случае приписывается животным, их поведению или связывается с ними.

В юморе человеческие характеры, поведение, внешность и др. передаются через связь с животными, их названия и образы.

У журналиста и спортивного комментатора К. Выборнова имеется одно весьма смешное наблюдение: *Такая* ***полуптичья*** *команда у Украины:* ***Гусев, Гусин, Воробей, Воронин****. Но они доказали, что не на* ***птичьих правах*** *в Германии* [21]. В данном примере автор называет фамилии игроков сборной Украины, соответствующие названиям птиц. Действительно, все корневые морфемы фамилий футболистов, перечисленных комментатором, являются птичьими номинантами. Он к тому же использует фразеологизм *на птичьих правах*, что означает «не иметь прочного положения, обеспечения». Однако сразу видно, что

комментатор употребил данную идиому в позитивном смысле. Поэтому можно было бы заключить ее в кавычки. Но положительное значение фразеологизма сразу бросается в глаза. Выражение употреблено для показа того, что на чемпионате мира по футболу в Германии сборная Украины показала лучшие результаты благодаря умелой игре футболистов с «птичьими» фамилиями.

Отметим, что отождествление действий людей с действиями животных очень распространено в киргизском юморе. Анимистический юмор широко распространен и многотипен. Есть тексты разного объема, формы, назначения. Имеются смешные, остроумные выражения, состоящие из одного предложения. Например, *Карга баласын аппагым дейт* – «Ворона называет своего птенца беленьким». Пословица-юмор употребляется в различных ситуациях общения в значениях «родители не замечают недостатков своих детей», «дети кажутся родителям идеальными», «родной человек лишен недостатков» и т.п. Но чаще встречаются анекдоты, более развернутые конструкции, мини-рассказы с анимистическими названиями и образами. Только в нашей картотеке имеется 144 юмористических примера, основанных на этом приеме.

2. **Гиперболизация**. В юморе часто встречается прием намеренного преувеличения качества и количества предметов, их объема, состава, времени существования, силы и способности человека.

Гипербола имеется в русских идиомах: *из блохи кровь высосет* (о скряге), *копейку в семь узлов завязывает* (о скупом человеке) и т.д., в киргизских фразеологизмах: *биттин ичегисине кан куят* – «вливает кровь в кишки вшей» (об умении и способности человека), *чычкан ийинине кире албай жүрүп, куйругуна калбыр байлаптыр* – «Мышь, пытаясь влезть в норку, привязала к хвосту решето» (о человеке, который, не справляясь со своими обычными обязанностями, взялся за исполнение дополнительных, непосильных, трудоемких заданий). В этих примерах гиперболизация комбинируется с анимализацией.

3. **Использование гиперонима вместо гипонима и гипонима вместо гиперонима.** Гипоним – название частного значения, гипероним выражает общее значение. Их взаимозамена осуществляется в рамках правил синекдохи.

У молодого господина пропал велосипед. Подошел к нему цыган и шепнул на ухо:

– *Дадите на кружку пива, скажу, кто украл.*

– *Конечно, только скажи! – и дал цыгану на пиво.*

Цыган наклонился к господину и многозначительно произнес:

– *Воры!*

Общее наименование послужило ответом за стоимость кружки пива и выходом ответчика из положения.

В киргизской шуточной фразе *Баш иштебесе буттун шору* «(букв.) Если голова не работает, то ногам мученье». Здесь речь идет о глупом человеке. Он плохо соображает, не обдумывает и не планирует работу. Поэтому ему приходится тратить большую физическую силу, энергию и время для выполнения легко осуществляемого дела. В данном случае слово *баш* – «голова» – нечто промежуточное между имплицитным гиперонимом со значением «человек, глупец» и гипонимом со значением «мозг», совмещающее эти значения. Голова является частью тела человека, а ум – продуктом работы мозга, являющегося частью головы. Пословица употребляется в шутку применительно к нормальному человеку, который, вместо того, чтобы только позвонить, явился к другому домой или на работу, чтобы сообщить или узнать что-то.

Киргизская пословица имеет аналог в паремиях других народов. Например, русское выражение *Глупая голова ногам покоя не дает* содержит аналогичный смысл: понятие «глупый человек» заменено понятием «глупая голова», т.е. целое – его частью. При этом физические усилия человека связаны с работой ног в обоих языках. Название ноги – тоже гипоним по отношению к названию человека.

4. **Передача постепенного уменьшения или увеличения свойств предмета в количестве, размере, степени**. Данный способ создания юмора широко представлен в миниатюре «Коррупция в Киргизии»:

Заходит к министру образования человек:

– Наша страна хочет поддержать вас *и построить для одной из школ стадион. И вручает ему сертификат на сумму 8 000 000 сомов* (сом – денежная единица Киргизской Республики).

– *Нам!?* **8 000 000***!? Ой, спасибо…*

Тут же вызывает заведующего районным отделом образования:

– *Вчера с Индонезии поступил грант в размере 4 000 000! Для постройки спортзала в ноокатской школе.*

– *Ой, люблю я эти гранты!* **4 000 000***!!! Спасибо!*

– Поздравляю!

Заведующий райОО вызывает к себе директора ноокатской школы:

– Поступил грант! С Индонезии! И на ремонт вашей школы 100 тысяч сомов!

– **100 тысяч сомов***!? Спасибо Вам, спасибо!!!*

Директор школы вызывает к себе учителя:

– *С горОО, от чиновников, поступил грант…* **5 тысяч сомов***! Купите мел и другие необходимые вещи для класса.*

Учитель проводит родительское собрание:

– *Все вы прекрасно знаете, что мел, тряпки и все прочее необходимое для класса я покупаю со своего кармана, поэтому… поэтому* **вам придется собрать по 50 сомов** *в фонд класса…* [22].

Постепенное убывание денежной суммы на общественные нужды и соответственное увеличение присвоения ее чиновниками (убывание – увеличение) составляют основу юмора и раскрывают схему коррупции в сфере образования.

Данная миниатюра весьма актуальна в наши дни, когда в республике идет процесс борьбы с коррупцией, принимаются меры по предотвращению, пресечению и искоренению схем казнокрадства и взяточничества. В нашем примере высмеиваются действия чиновников сферы образования, которые свели к нулю выделенные спонсорами средства под строительство школьного стадиона.

5. **Псевдоконтраст.** В юморе содержится две части, как бы противоречащие друг другу. Однако на самом деле заключительная часть усиливает и развивает первую, создавая комический эффект. Такая шуточная фраза встречается в портретном описании Ч. Диккенса одной из своих героинь: *У нее был* ***изжелта-бледный цвет лица****, который, впрочем, компенсировался* ***ярким румянцем на носу*** [4, с. 50]. Во фразе выделены две черты портрета героини: 1) *изжелта-бледный цвет лица* (гипероним) и 2) *яркий румянец на носу* (гипоним). Цвет лица неприглядный, неприятный, свидетельствуют о нездоровье персонажа или о природном и, может быть, наследственном безобразии героини. Автор обещает читателю назвать и положительное в портрете персонажа, противопоставляет названную черту лица еще не названной с помощью вводного слова *впрочем* и глагола *компенсировался*. Он ставит читателя в состояние ожидания: на лице у героини, вероятно, есть и приятные признаки. Заключительная часть фразы, с одной стороны, оправдывает ожидание, в ней употреблен антоним слова *бледный* – слово *яркий*. Но, с другой стороны, прилагательное *яркий* с позитивным в целом смыслом в сочетании с выражением *румянец на носу* в качестве его атрибута усиливает впечатления, еще сильнее подчеркивая безобразие персонажа. Следовательно, глагол *компенсировался* в данном контексте приобретает переносное значение, становясь номинантом значений «еще больше усиливался», «еще больше выделялся», «еще сильнее подчеркивался» и т.д.

Подобные ложные противопоставления мы обнаруживаем и в других случаях. Сравнение несовместимых противоположностей в шуточных целях имеет место в речевых формулах типа *будем есть много, но часто*; *лучше переесть, чем недоспать* и т.д. Два недостатка человека могут быть противопоставлены как взаимоисключающие, хотя они едины по природе. Объем пенсии, оцениваемый словами-антонимами *аз* – «мало» и *көптөй* – «как много», является предметом псевдоконтраста в юмористическом выражении А. Низамиева: *Пенсия тийди – аз да болсо көптөй көрүп…* – «Пенсию получил, хоть маленькую, считая ее как большую» [23, с. 10] в контексте других аналогичных фраз. В этом отношении заслуживает внимания образная характеристика М.Е. Салтыкова-Щедрина, данная им своему персонажу Фердыщенко, глупому градоначальнику: *при не весьма обширном уме был косноязычен*. Глупость и косноязычие – недостатки человека. «Уступительный» оборот, использованный писателем-сатириком, служит для целей ложного противопоставления.

6. **Усиление слабого тезиса путем логического его развития.** Этот прием представлен в примере: *Офицер, увидев за работой красильщика тканей, издевательски спросил его: «А сможешь ли ты и ее выкрасить?», указывая на свою белоснежную лошадь. «Если только она выдержит температуру кипения»* [24, с. 37]. Отвечающий, развивая сомнительный тезис спрашивающего и заостряя его слабость, нанес высокомерному офицеру чувствительный «укол». В шутке презентуется случай многолетней давности, однако подобные ситуации и разговоры могут встречаться и в наши дни.

7. **Неожиданное вскрытие двойного обмана**. В анекдоте три персонажа. Первые двое поступают по отношению к третьему нечестно. Ситуация вскрывает их проступок:

Три часа ночи. Молодая супружеская пара в постели. Звонок в дверь. Жена идет открывать. В дверях стоит сосед:

– *Привет, соседка!*

– *Здравствуй, сосед!*

– ***Сними халат, 800 баксов дам!***

Жена снимает халат, получает деньги, идет спать.

Муж:

– *Кто был?*

– *Сосед.*

– *Кстати, он мне* ***800 баксов должен, не вернул****?* [25].

В тексте М (муж) положителен. С (сосед) занимал у него деньги, которые он возвращает жене М. Видимо, между Ж (жена) и С были любовные связи, поэтому С заставляет Ж распахнуть халат и показать тело. О долге он ничего не говорит. Ж обманывает М, не говоря о предмете общения с С.

8. **Выражение различий предпочтений**. По данной формуле построено немало юмористических произведений. Например, шутка, известная под названием «Кто кого любит?»

Англичанин имеет жену и любовницу. Любит жену.

Француз имеет жену и любовницу. Любит любовницу.

Еврей имеет жену и любовницу. Любит маму.

Русский имеет жену и любовницу. Любит выпить.

Киргиз имеет и жену, и любовницу. Но любит он свое «кресло».

Текст построен в виде пяти конструктивно-тождественных предложений. Различия составляют названия национальностей и предметы их предпочтений.

Остроумие заключено в контрастности предпочтений персонажа и в параллелизме частей текста.

9. **Переадресовка названия** тоже является одним из приемов создания юмора:

Апенди, забыв, что пригласил в гости друга, ушел из дома.

Пришедший в гости друг, не обнаружив Апенди дома, разозлился, написал на воротах крупными буквами «ОСЕЛ» и ушел.

На следующий день они встретились:

– *Апенди, я вчера у тебя был, дома никого не было.*

– *Я узнал, что ты приходил. Хорошо, что ты на моих воротах написал свое имя, – ответил Апенди* (как известно, Апенди – персонаж киргизского фольклора, обладающий остроумием и находчивостью).

Переадресовка наблюдается и в случае из жизни В.В. Маяковского.

Однажды Маяковского спросили:

– *Вот вы писали, «Среди грузинов я – грузин, среди русских я – русский», а среди дураков Вы кто?*

Маяковский не растерялся и говорит:

– *А среди дураков я впервые* [26].

В обоих случаях один персонаж приписывает другому оскорбительно-отрицательную черту, которую второй персонаж остроумно переадресовывает и представляет как свойство первого.

10. **Перенос человеческого признака на предмет потребления** мы видим в шуточном выражении: *У армянских чайников носик занимает 80% всего чайника.* Объем носа как части лица представлен в качестве аналога для характеристики предмета пользования. В юморе данную роль сыграли гиперонимо-гипонимическое (10% – 80%) отношение и прием опредмечивания человеческих качеств.

11. **Свертывание объема языковой единицы.** Данный прием представлен в шутках, связанных с расшифровкой аббревиатур и реализован в пояснении к сложносокращенному слову *ГИБДД* в виде *Гони Инспектору Бабки, Двигай Дальше,* что своим остроумием вызывает смех. И слово *СССР* в шутку расшифровывается в вариантах: 1. *Соседи Стучат – Сталин Расстреливает.* 2. *Строили, Строили, Строили – Рухнуло* и т.д. Киргизское выражение *АША аша ашаган* – «АША слишком много съел/присвоил» содержит в себе аббревиатуру *АША* (Алмаз Шаршенович Атамбаев – и.о.ф. экс-президента Киргизии) и ее омонимы *аша* – «сверх, больше, слишком много», *аша* – «есть, кушать/присвоить», *-ган* – признак прошедшего времени. Во фразе имя, отчество и фамилия закодированы в начальных буквах-звуках и вместе со своими омонимами образуют трехчленное синтаксическое образование. Употребление подобных аббревиатур часто вызывает улыбку и повышает настроение участников общения независимо от того, как они относятся к денотату разговора.

12. **Абсурд.** Это нелепость, бессмыслица. Абсурд является мотивом юмора у многих народов.

В киргизском просторечии мы встречаем варианты фразы прецедентного характера: 1) *Атам экөөбүздө бир катын дегендей* – «Как говорят, у нас с отцом одна жена/женщина»; 2) *Атам экөөбүздө бир катын… дептир Апенди* – «У нас с отцом одна жена/женщина…, – говорил Апенди»; 3) *Апенди айткандай, атам экөөбүздө бир катын* – «Как говорил Апенди, у нас с отцом одна жена»; 4) *Атаң экөөңө бир катын болмок беле*? – «Разве у вас с отцом может быть одна жена/женщина?» и т.д. Язык допускает много вариантов. Это выражение употребляется в таких случаях, когда два человека пользуются одним зонтиком, одним транспортным средством, одним кабинетом, когда две семьи живут в одной квартире, и преобретает качество юмора. Подобные примеры являются производными по отношению к народным мини-рассказам-анекдотам об Апенди, образ которого совмещает глупость и остроумие, и употребляются в ситуациях, когда дело имеет двух исполнителей, предмет – двух обладателей. Киргизское слово *катын*, совмещающие значения «жена» и «женщина», вносит в текст обобщающий смысл и соответствующий эффект.

Нелепость представлена и в антиномии «чистокровье – смесь различных кровей». Его мы видим в известном рассуждении писателя-сатирика Синклера Льюиса (роман «Эрроусмит»): *Мартин… был типичным* ***чистокровным*** *англосаксом – иными словами, в его жилах текла* ***германская*** *и* ***французская*** *кровь,* ***шотландская***, ***ирландская***, *немного, может быть,* ***испанской***, *вероятно, в некоторой дозе и та смесь, что зовется* ***еврейской*** *кровью, и в большей дозе* ***английская***, *которая, в свою очередь, представляет собой соединение* ***древнебританского***, ***кельтского***, ***финикийского***, ***романского***, ***германского***, ***датского*** *и* ***шведского*** *начал* (примеры выделены нами), где в общем и схематичном виде показано происхождение англичан. Конечно, в этом утверждении есть лингвоэтнографические противоречия и неточности. Главное – высмеивание писателем нелепого, с его точки зрения, атрибута *чистокровный англосакс* и утверждение об участии в этногенезе английской нации кельтского, германского, романского и семитского начал. В данном отрывке утверждается идея чистокровности англосаксов и одновременно она отрицается. Форма изложения положительная, а его суть отрицательная.

13. **Ложное принижение.** Приведем типичный комплимент и не совсем типичный ответ на него:

– *У вас красивый галстук.*

– *Только красивым глазам все видится красивым.*

Отвечающий принижает качество собственного предмета культуры и роскоши, свое достоинство перед собеседником, выражая свою признательность за внимание и доброе расположение, за оценку его вкуса. Ответ как бы выражает согласие с утверждением, но, деликатно опровергая его, считает оценку субъективной, красоту галстука кажущейся. И в следующем примере вторая часть высказывания как бы подтверждает первую часть, а на самом деле тоже опровергает ее. Иначе говоря, две части текста по форме соотносительны, по содержанию противоречивы. Ср. известный в Европе юмор, приписываемый Генриху Гейне. К поэту обратились с вопросом: *Красива ли госпожа Н.?* Ответ поэта: *Она похожа на Венеру Милосскую: также стара и также беззуба.* В Азии этот юмор непопулярен, только образованные представители региона знают античную скульптуру, изображающую тело идеально красивой женщины.

В вопросе речь идет о красоте, ответ подтверждает ее наличие в облике героини, сравнивая с образом скульптуры. Однако тут же подчеркивается древность скульптурного произведения как показатель старости и отсутствия зубов у изображенной женщины.

В шутке противопоставлены признаки красоты, с одной стороны, с другой, – древности, старости, связываемые качественно-усилительным оборотом *также*: *также красива* (имплицитно) – *также стара + также беззуба* (эксплицитно), которые как бы внешне отождествляют две противоположные черты человека.

14. **Каламбур** – это распространенный способ создания комической ситуации.

Штирлиц проводил Кэт до подъезда. Кэт сказала:

– *Давайте встретимся завтра, у роддома...*

Штирлиц поднял глаза и увидел в окне свет – урод действительно был дома [27].

Суть каламбура состоит в интерпретации семантики равнозвучащих или близкозвучащих слов. Теория каламбура хорошо освещена в литературе по стилистике, риторике, лингвопоэтике и специальных трудах В.П. Москвина [28], М.В. Ушкаловой [21] и других ученых. Например:

На экзамене по литературе:

– *Что вы можете сказать о* ***героине****?*

– ***Героин*** *– мощная вещь. А почему вы спрашиваете?*

Преподаватель имеет в виду женский персонаж произведения, экзаменующийся – сильно действующую разновидность наркотического вещества. Родовые различия соответствующих слов стирает форма именно предложного падежа: в других они, будучи омоформами, дифференцируются материально.

15. **Намек на происхождение, на этническую и региональную принадлежность.** Такой юмор широко распространен в киргизской лингвокультуре. Подобные намеки-шутки особенно распространены в тех регионах, где по отношению к представителям рода *бөрү* – «волк» используются эпитеты и иные характеризующие слова *көк жал* – «сивогривый», *жалтанбас* – «бесстрашный, храбрый», *өзү тойсо да көзү тойбойт* – «сам насытился, а глаза не насытились», *жесе да оозу кан*, *жебесе да оозу кан* – «если съел, рот в крови, если даже ничего не ел, все равно рот в крови», *жаман иттин аты Бөрүбасар* – «кличка дрянной собаки Волкодав» и т.д. Некоторые роды имеют клички. Например, род тасма носит кличку *таш бака* – «черепаха». Поэтому намеки *жай/секин жүрөт*, *кыбырап/кашаң жүрөт* – «ходит медленно», *бели катуу* – «спина крепкая», *корккондо бекинет* (*кача албайт*) – «испугавшись, прячется (а не убегает)» и т.д. относятся к ним. В разговоре с друзьями-представителями других родов киргизы, используя подобные обороты, эпитеты и сравнения, подтрунивают над ними, внося в общение свежесть и легкое психологическое оживление.

16. **Двусмысленность.** Это наличие в тексте лексической единицы с двумя или более отдельными значениями, проявляющимися одновременно или последовательно. Она создается нейтрализацией дихотомии «многозначность – однозначность», имея специфичный контекст трактовки. Практически любой факт языка способен порождать двусмысленность при наличии соответствующего контекста. Именно полисемия слов выступает в качестве лингвистической основы создания юмора.

Нередко ирония выражается с помощью многозначного слова с позитивным содержанием. В этом случае оно произносится особо, часто в негативном тоне. Известно, что киргизское слово *жакшы* – «хорошо» в разных ситуациях общения приобретает разные позитивные значения: «согласен», «пойдет», «годится», «правильно», «отлично», «молодец», «руководитель», «представитель элиты» и т.д. и в то же время нередко используется для передачи значений «если так», «неужели так», «не может быть», «тогда посмотрим», «неправильно», «нехорошо» и т.д. Например, в пословице *Бир* ***жакшы*** *бар – элдин камын жейт, Бир* ***жакшы*** *бар – элдин нанын жейт* – «Есть такой **руководитель**, который заботится о народе, есть такой **руководитель**, который ест народное добро». Оно употреблено в субстантивной функции, имеет значение «руководитель, начальник». Две строки построены на полном параллелизме. Различия в них составляют только четыре звука *к…м – н…н*, а остальное совершенно идентично. Ирония заключена в антонимии семантики слова *жакшы*, противопоставляющей носителей добра и зла. Данный факт свидетельствует о том, что **энантиосемия** является одним из приемов создания двусмысленности. В данном случае противоположными смыслами обладает не только слово *жакшы* – «руководитель, начальник», но и глагол *жейт*, который в первой части изречения обозначает «проявлять (заботу)», а во второй – «ест, потребляет».

Такую двойную двусмысленность мы находим и в русском примере:

– *Почему внутренние органы не чешутся? – Этот вопрос юридический или анатомический?* В диалоге два вопросительных предложения. В нем реализуются полисемия слова и словосочетания: 1) *чешутся* «медлят, долго собираются что-либо сделать; быть бездеятельным» – «испытывают зуд»; 2) *внутренние органы* «учреждения и организации, относящиеся к жизни и деятельности внутри государства» – «части тела, находящиеся внутри организма». Контекст, все окружение трехчленного предикативного словосочетания (*внутренние органы не чешутся*) обусловливает механизмы создания двусмысленности и вызывает ответный вопрос у собеседника.

17. В создании юмора особую роль играет **трансформирование прецедентных фраз, пословиц, поговорок, известных стихотворных строк**. Приведем некоторые разновидности комического, возникшие в результате преобразования типовых клише.

А. **Замена одной лексической единицы другой**. Этот прием часто встречается в употреблении пословиц, поговорок и других афористических средств в речи и очень часто эффектно используется юмористами. В книге А. Низамиева «Учкул-кычкыл сөздөр» («Горькие крылатые выражения») мы находим интересные примеры: слово *айбан* – «зверь, дурак» в пословице заменено словом *депутат*: *Адам болуш аста-аста, **депутат** болуш бир паста* – «Человеком стать трудно, депутатом стать легко». В другой пословице слово *түк* – «шерсть» заменено современным словом *баклажка*, слово *ат* – «конь» – словом *адам* – «человек»: *Ат оонаган жерде **түк** калат* «Там, где валялся конь, клок шерсти остается» → *Адам оонаган жерде **баклажка** калат* «Там, где валялся человек, баклажка остается» [23, с. 28]. Замена привычных слов новыми приводит к созданию юмора.

Иногда подвергается замене то или иное слово в высказываниях известных исторических личностей: *Баары **жеңиш** үчүн*! – «Все для победы» (Сталин). – *Баары **жеш** үчүн!* – «Все для съедения» (присвоения, приватизации). Оригинал и его трансформа имеет сходное строение. Ключевые слова созвучны: *жеңиш* – «победа» и *жеш* – «съедение» (присвоение, приватизация). Юмористический оборот возник в период расцвета коррупции в нашей республике.

Б. **Перестановка слов в частях пословицы** тоже усиливает смысл пословицы и вызывает улыбку или смех у слушателя. Пословица: *Билими күчтүү миңди жыгат, билеги жоон бирди жыгат* – «Знающий побеждает тысячу, а толсторукий – одного». Трансформа пословицы: *Билими күчтүү бирди жыгат, билеги жоон миңди жыгат* – «Знающий побеждает одного, а толсторукий – тысячу» [23, с. 29]. В юморе подчеркивается влиятельность «черных» в обществе – бывших спортсменов, а также организованных группировок кланов, землячеств и т.д.

В юморе: – *Вы похожи на Сталина.* – *Нет, Сталин похож на меня* – произведено перекрещивание субъекта и объекта. В ответной реакции содержится ложное усиление говорящим своей значимости.

В. **Сокращение пословицы в объеме** происходит в результате опущения или выпадения того или иного слова из ее состава. В ходе исследования нами собрано свыше 63 пословиц, которые являются свернутыми вариантами парных изречений. Например, нам хорошо известно выражение *Пьяному море по колено.* В нем есть указание на преувеличенную оценку пьяным человеком своей возможности. А реконструкция первичного варианта пословицы в виде *Пьяному море по колено, а лужа – по уши,* усиливая смысл изречения и его экспрессивность, конечно, вызывает смех. Потому что во второй части парного развернутого варианта пословицы содержится противопоставление вертикального положения "всесильного" человека его горизонтальному, беспомощному и жалкому положению.

Иногда говорящее лицо специально опускает вторую часть пословицы, проявляя остроумие и находчивость, заменяя его паузой (в устном дискурсе) или многоточием (в письменном дискурсе).

Г. **Увеличение пословицы в объеме** путем замены слова словосочетанием или предложением. В следующем юмористическом выражении высмеивается стремление богатых членов общества попасть в Верховный Совет в качестве депутатов и участвовать в управлении государством. В этом деле не принимаются во внимание компетентность и образовательно-интеллектуальный уровень кандидата. Пословица с юмором: *Өзбек байыса, там салат, киргиз байыса, депутаттыкка ат салат* – «Если узбек разбогатеет, то будет дом строить, если киргиз разбогатеет, то будет претендовать в депутаты». Она производна по отношению к первичному тексту: ***Сарт** байыса, там салат, киргиз байыса, **катын** алат* – «Если узбек разбогатеет, то будет дом строить, если киргиз разбогатеет, то он женится». В новом варианте устаревшее и просторечное слово *сарт* заменено словом *узбек*, двучленное объектное словосочетание *катын алат* – «женится» (букв.: «жену возьмет») – трехчленным словосочетанием *депутаттыкка ат салат* – «будет претендовать в депутаты». Надо иметь в виду, что сочетание *ат салат* двусмысленно (*ат* – «конь; имя», *салат* – «поедет; выставит») и буквально может быть переведено двояко: «на коне поедет, отправится на коне» и «выставит имя (свое), запишет имя (свое)». Оно тоже в некоторой степени усиливает комическое в тексте.

Конечно, перечень приемов и способов создания юмора легко может быть увеличен. Учеными и теми, кто интересуется составом юмористических текстов, накоплен огромный материал, требующий своего изучения. Мы же ограничились характеристикой только наиболее распространенных путей и приемов создания юмора.

Как видим, в согласии с этимологией слова (англ. *humour* – «нрав, настроение») юмор заведомо «своенравен», «субъективен», личностно-обусловлен, отмечен отпечатком «странного» умонастроения самого юмориста. В отличие от собственно комической трактовки юмор, рефлектируя, настраивает на более вдумчивое, серьезное отношение к предмету смеха, на постижение его правды, несмотря на смешные странности. В этом юмор противоположен осмеивающим, разрушительным видам смеха [29, с. 401]. Эти черты юмора отражены в предложенном нами его определении.

Изложенное позволяет сделать некоторые выводы.

1. Юмор – распространенное когнитивное-речевое произведение, выполняющее важные функции в процессах коммуникации.

2. Юмор необходим для регулирования поведения и взаимоотношения людей, для создания благоприятной психологической атмосферы в коммуникации и релаксации напряженности в контактах людей, в выражении личностного отношения человека к отдельным объектам и явлениям окружающего мира.

3. В юморе передается добродушно-насмешливое отношение человека к другим людям, к их речи, профессии, характеру и образу жизни, к событиям и изменениям в обществе, к реальным и ирреальным существам и фактам, в комическом виде представляются слабости и достоинства людей, недостатки и преимущества принимаемых решений, медлительность и быстрота действий человека, благоприятность и неблагоприятность погоды и т.п. При этом внешне комическая трактовка действий, событий и качеств обязательно сочетается с внутренней серьезностью.

4. Юмор многообразен и гетерогенен. Он создается с помощью различных – языковых, ситуативно-речевых, логических, семантических, стилистических, этноментальных и других – приемов и средств. Характеристика основных способов создания юмора позволила нам сформулировать наиболее полное определение юмора, суммарно отражающее все разноречивые дефиниции этого понятия и координирующее их как общие свойства данной предметной сферы.

Библиографический список

1. Зиждервельд А.С. *Социология юмора. Смех: истоки и функции*. Санкт-Петербург: Наука, 1983: 49 – 56.
2. Сычев А.А. *Природа смеха или Философия комического*. Москва: Издательство МГУ, 2003.
3. Руднев В.П. Прагматика анекдота. *Даугава*. 1990; № 6: 99 – 102.
4. Лук А.Н. *О чувстве юмора и остроумии*. Москва: Искусство, 1968.
5. Абрамян Л.А. Смех как побочный продукт и движущая сила праздника. *Смех: истоки и функции*. Санкт-Петербург, 2002: 62 – 75.
6. Архипова А.С. Ролевые структуры детских анекдотов. *Мифология и повседневность: Тендерный подход в антропологических дисциплинах*: материалы научной конференции. Санкт-Петербург, 2001: 298 – 338.
7. Банников К.Л. *Смех и юмор в экстремальных группах* (на примере некоторых аспектов доминантных отношений в современной российской армии). *Смех: истоки и функции*. Санкт-Петербург: Наука, 2002: 174 – 186.
8. Воркачев С.Г. *Интеллект в игровой гамме* (на материале афористики). *Язык. Культура. Этнос*. Бишкек; Санкт-Петербург, 2017: 23 – 31.
9. Дмитриева Н.А. Эвристическая роль юмора. *Театр*. 1977; № 1: 118 – 123.
10. Рюмина М.Т. *Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность*. Москва: Эдиториал УРСС, 2003.
11. Мамбеталиев К. *Сатира и юмор в киргизской литературе*. Бишкек: Алтын принт, 2011.
12. Монолбаев Т.Ш. *Калем саптагы шишкебек. Сатира жана юмор: Саясий тамсилдер-памфлеттер, достук азилдер, тамашалар, жаныттмалар, арноолор, такмазалар*. Ош, 2012.
13. Николаев Д. *Смех – оружие сатиры*. Москва: *Искусство*, *1962*.
14. *Эльсберг Я.*Е. *Вопросы теории сатиры*. Москва: Советский писатель, 1957.
15. Абдразакова Е.Н. *Сопоставительный когнитивный и лингвокультурологический анализ русских, болгарских и английских анекдотов.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2007.
16. Аверинцев С.С. Бахтин и русское отношение к смеху. *От мифа к литературе*. Москва, 1993: 341 – 345.
17. Зализняк А. Юмор и остроумие в европейской культурной перспективе. *Логический анализ языка: языковые механизмы комизма*. Москва: Индрик, 2007: 550 – 559.
18. Санников В.З. *Русская языковая шутка: От Пушкина до наших дней*. Москва: Аграф, 2003.
19. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. *Русский анекдот. Текст и речевой жанр*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
20. Александрова Е.М. *Перевод анекдота: проблема адекватности и эквивалентности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2006.

21. Ушкалова М.В. К вопросу о классификации каламбура. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013; № 3 (27). Available at: http://scientific-notes.ru/pdf/031-014.pdf
22. *Миниатюра «Коррупция в Киргизстане»*. Available at: https://youtu.be/cnXrEcQbyYc
23. Низамиев А.Г. *Учкул-кычкыл сөздөр*. Ош, 2015.
24. Фрейд З. *Остроумие и его отношение к бессознательному*. Перевод с немецкого и комментарий Я. Коган. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.
25. *Три часа ночи*. Available at: https://tabor.ru/feed/424481
26. *Однажды Маяковского спросили*. Available at: https://www.facebook.com/mifbooks/photos/a.128410007196831/706077966096696/?type=1&theater
27. *Штирлиц*. Available at: https://www.anekdot.ru/id/89323/
28. Москвин В.П. *Каламбур*: приемы создания и языковая основа. *Русская речь*. 2011; № 3: 35 – 42.
29. Пинский Л.Е. Юмор. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 1978; Т. 30: 401 – 402.

References

1. Zizhdervel'd A.C. *Sociologiya yumora. Smeh: istoki i funkcii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1983: 49 – 56.
2. Sychev A.A. *Priroda smeha ili Filosofiya komicheskogo*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2003.
3. Rudnev V.P. Pragmatika anekdota. *Daugava*. 1990; № 6: 99 – 102.
4. Luk A.N. *O chuvstve yumora i ostroumii*. Moskva: Iskusstvo, 1968.
5. Abramyan L.A. Smeh kak pobochnyj produkt i dvizhuschaya sila prazdnika. *Smeh: istoki i funkcii*. Sankt-Peterburg, 2002: 62 – 75.
6. Arhipova A.S. Rolevye struktury detskih anekdotov. *Mifologiya i povsednevnost': Tendernyj podhod v antropologicheskih disciplinah*: materialy nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2001: 298 – 338.
7. Bannikov K.L. *Smeh i yumor v `ekstremal'nyh gruppah* (na primere nekotoryh aspektov dominantnyh otnoshenij v sovremennoj rossijskoj armii). *Smeh: istoki i funkcii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002: 174 – 186.
8. Vorkachev S.G. *Intellekt v igrovoj gamme* (na materiale aforistiki). *Yazyk. Kul'tura. `Etnos*. Bishkek; Sankt-Peterburg, 2017: 23 – 31.
9. Dmitrieva N.A. `Evristicheskaya rol' yumora. *Teatr*. 1977; № 1: 118 – 123.
10. Ryumina M.T. *`Estetika smeha. Smeh kak virtual'naya real'nost'*. Moskva: `Editorial URSS, 2003.
11. Mambetaliev K. *Satira i yumor v kirgizskoj literature*. Bishkek: Altyn print, 2011.
12. Monolbaev T.Sh. *Kalem saptagy shishkebek. Satira zhana yumor: Sayasij tamsilder-pamfletter, dostuk azilder, tamashalar, zhanytmalar, arnoolor, takmazalar*. Osh, 2012.
13. Nikolaev D. *Smeh – oruzhie satiry*. Moskva: Iskusstvo, 1962.
14. `El'sberg Ya.E. *Voprosy teorii satiry*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1957.
15. Abdrazakova E.H. *Sopostavitel'nyj kognitivnyj i lingvokul'turologicheskij analiz russkih, bolgarskih i anglijskih anekdotov.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2007.
16. Averincev S.S. Bahtin i russkoe otnoshenie k smehu. *Ot mifa k literature*. Moskva, 1993: 341 – 345.
17. Zaliznyak A. Yumor i ostroumie v evropejskoj kul'turnoj perspektive. *Logicheskij analiz yazyka: yazykovye mehanizmy komizma*. Moskva: Indrik, 2007: 550 – 559.
18. Sannikov V.Z. *Russkaya yazykovaya shutka: Ot Pushkina do nashih dnej*. Moskva: Agraf, 2003.
19. Shmeleva E.Ya., Shmelev A.D. *Russkij anekdot. Tekst i rechevoj zhanr*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
20. Aleksandrova E.M. *Perevod anekdota: problema adekvatnosti i `ekvivalentnosti*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
21. Ushkalova M.V. K voprosu o klassifikacii kalambura. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013; № 3 (27). Available at: http://scientific-notes.ru/pdf/031-014.pdf
22. *Miniatyura «Korrupciya v Kirgizstane»*. Available at: https://youtu.be/cnXrEcQbyYc
23. Nizamiev A.G. *Uchkul-kychkyl sezdər*. Osh, 2015.
24. Frejd Z. *Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu*. Perevod s nemeckogo i kommentarij Ya. Kogan. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998.
25. *Tri chasa nochi*. Available at: https://tabor.ru/feed/424481
26. *Odnazhdy Mayakovskogo sprosili*. Available at: https://www.facebook.com/mifbooks/photos/a.128410007196831/706077966096696/?type=1&theater
27. *Shtirlic*. Available at: https://www.anekdot.ru/id/89323/
28. Moskvin V.P. Kalambur: priemy sozdaniya i yazykovaya osnova. *Russkaya rech'*. 2011; № 3: 35 – 42.
29. Pinskij L.E. Yumor. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva, 1978; T. 30: 401 – 402.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 398.22 (=512.157) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-604-607

***Satanar M.T.**, researcher, Sector for Olonkho Studies, Olonkho Research Institute, Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: satanar68@mail.ru*

TO THE QUESTION OF RESEARCHING FOLKLORE AS A SELF-ORGANIZING SYSTEM. In modern society, there is a significant advance of theory from the practice. In the context of the ongoing processes of transformation of folklore, accompanied by both the emergence of new objects of research and the actualization of interdisciplinary research, it seems timely to present a problem statement of improving the analytical tools of the science of oral folk art. The aim of the study is to consider the multifaceted phenomenon of folklore as a complex self-organizing system-organism, its relevance with the basic principles of synergetics, and then to generalize the positive experience of using the synergetic method in related humanitarian fields of scientific knowledge. The work uses an interdisciplinary systematic approach, contrastive- comparative and inductive analyzes. The author concludes that the general scientific method of synergetics can be applied as a research strategy in folklore, it is capable to shed light on the problem of the nature of the elemental self-organization of folklore.

Key words: **folklore, synergetic method, system, structure, process, tradition, variability.**

Acknowledgements: ***The study was carried out as part of the NEFU research project "Heroic epics of the Turkic-Mongolian peoples of Eurasia: problems and prospects of comparative study".***

***М.Т. Сатанар**, науч. сотр. сектора «Олонховедение», Научно-исследовательский институт Олонхо, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: satanar68@mail.ru*

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЙ ФОЛЬКЛОРА КАК САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта СВФУ «Героические эпосы тюрко-монгольских народов Евразии: проблемы и перспективы сравнительного изучения»

В современном обществе наблюдается значительное опережение теории практикой. В условиях происходящих процессов трансформации фольклора, сопровождаемых как появлением новых объектов исследований, так и актуализацией междисциплинарных исследований, своевременным представляется постановка проблемы усовершенствований аналитического инструментария науки об устном народном творчестве. Целью исследования является рассмотрение многогранного феномена фольклора как сложной самоорганизующейся системы-организма, его соответствие основным принципам синергетики, далее – обобщение позитивного опыта применения синергетического метода в смежных гуманитарных областях научного познания. В работе применяются междисциплинарный системный подход, сравнительно-сопоставительный и индуктивный анализы. Автор приходит к выводу, что общенаучный метод синергетики может быть применим в качестве исследовательской стратегии в фольклористике, так как он позволяет пролить свет на проблему природы стихийной самоорганизации фольклора.

Ключевые слова: **фольклор, синергетический метод, система, структура, процесс, традиционность, вариативность.**

Начиная с последней четверти прошлого столетия, много пишут и продолжают писать о стремительных изменениях в устном народном творчестве как в содержательном, так и в формальном аспектах. Меняющаяся информационная среда, модифицируя «техническую» коммуникацию, провоцирует появление все новых жанровых и текстовых видов фольклора. Из обихода уходят «нежизнеспособные» жанры (народные сказки, былины, народные песни и т.д.), не сумевшие приспособиться к нововведениям современной реальности, более устойчивыми оказываются тексты обрядового фольклора, ритуалов, заговоров и т.д., сохраняющие еще контуры традиционности, но все более наполняющиеся различными современными элементами [1, с. 124]. Если судить согласно концепции порождения современных мифов Р. Барта [2, с. 72 – 130], современная действительность является не менее, чем древний мир, благодатной почвой для появления новых фольклорных традиций и текстов, и фольклор продолжает сохранять свою жизнестойкость. Отсюда очевидно, что наука об устном народном творчестве испытывает необходимость в переосмыслении своих предметных границ, усовершенствовании подходов и методов, способных справиться с запросами новой реальности. Само свойство текучести культурных процессов в целом диктует и обозначает направленность исследований фольклора в сторону: 1) междисциплинарных подходов; 2) «антропологизации» науки; 3) освоения новых появляющихся предметных зон [3, с. 17 – 20]. В связи с этим становится важным обращение к методологическим приемам других наук, попытка универсализировать аналитический инструмент. Актуальность последнего усиливается происходящими в современной науке интенсивными поисками путей интеграции точных и гуманитарных дисциплин [4, с. 59; 5, с. 21; 6, с. 17]. В свое время о конкретизации познавательных норм науки каждой исторической эпохи при помощи исторически преходящих установок, выражающихся стилем мышления эпохи, писали В.Я. Пропп [7, с. 16], В.С. Степин [8, с. 3 – 12] и др.

По использованию метода синергетики в междисциплинарных исследованиях предметов других дисциплин (естественнонаучных и гуманитарных) в настоящий момент продолжает накапливаться определенный опыт. «Синергетический подход» направлен на выявление общих законов и принципов самоорганизации систем различной природы (системы социальные, биологические, химические, физические и т.д.), различных уровней (начиная от закономерностей структуры атомов до структуры Вселенной). Ключевым понятием предстает самоорганизация – «самоструктурирование, самодетерминация природных систем и процессов» [9, с. 35]. Ученые отмечают, что «сегодня уже очевидно, что процессы структурообразования и самоорганизации в самых разных по своей природе системах происходят в соответствии с небольшим числом сценариев, не зависящих от конкретной системы» [там же]. Высказывания о наличии некоего предтекстового состояния в виде замысла будущего произведения фольклора мы находим в трудах классиков отечественной фольклористики А.Н. Веселовского, В.Я. Проппа, Б.Н. Путилова и др. В их трудах затрагивается творческая природа устного народного творчества, феномен творческого мышления, которые также служили полем научных интересов И.И. Земцовского и А.В. Панюкова. Настоящая статья ставит целью актуализировать уже заложенные в трудах фольклористов идеи, а далее на их основе фиксировать потенциал синергетического подхода в усовершенствовании научного инструментария фольклористики, показать позитивный опыт применения синергетического метода в других гуманитарных дисциплинах.

Синергетика в переводе с греческого языка означает «совместное действие и согласованность» – это наука о сотрудничестве, основанная Германом Хагеном [10]. Синергетика охватывает все уровни организации систем, начиная от закономерностей структуры атомов до структуры Вселенной. Мир состоит из множества систем, их структуры могут быть пространственными, временными, функциональными. Каждая система имеет также множество взаимодействующих подсистем, и главное – система всегда открыта и вступает в сложные отношения с другими системами. Такая система есть самоорганизующийся сложный единый организм. Примером могут служить общество, человеческий организм, человеческий мозг с совокупностью нейронов и т.д. Существенен и тот факт, что фольклорный текст должен изучаться без отрыва от своего создателя. Так как природа укоренена в самом человеке, то и во всех его творениях демонстрируются проявления природы. Поэтому холистическая парадигма этого двуединства (человек и фольклор) неоспорима.

В основе творческого природного человека лежат биологические и физиологические тождества, которые в процессе его деятельности постоянно заставляют человека искать в созданном им культурном продукте ритмы природы, выступающие, в свою очередь, регуляторами и генераторами человеческой деятельности. Вот научные изыскания С.Б. Рождественской: «Основой традиционности художественного образа, который мы рассматриваем как знак, выступает единство антропологии человеческого существа. Восприятие мира и воплощение этого восприятия в образах единым путем, у всех людей, предопределено природой самого человека» [11]. Психологи отмечают, что творчество есть акт осуществления и сплетения воедино и биологического, и социально-психологического воспроизводства натуры человека, одновременно «и сознательного, и бессознательного осуществления выражения себя и ментальной актуализации человека в социуме через традицию, возникшую вместе с сознательной деятельностью человека» [12, с. 10 – 17]. Тезис М.А. Волошина заключается в единстве подчинения одним и тем же законам жизни и искусства, исходя из того, что поведением человека-творца управляют объекты мирового, космического порядка [13, с. 66 – 72].

Речь идет о формировании своей структуры самой же системой, без вмешательств извне. Наглядным примером может служить процесс развития растений из области биологии, на что в свое время обратил внимание В.Я. Пропп, будучи убежденным, что таким же способом можно найти единую исконную структуру волшебных сказок. Источником разработки методики В.Я. Проппа послужили идеи Гёте, и главный замысел ученого отражается в прилагаемых эпиграфах к главам «Морфологии волшебной сказки». Последняя глава предваряется высказыванием Гёте: «Перворастение (Urpflanze) будет удивительнейшим существом в мире. Сама природа будет мне завидовать. С этой моделью и ключом к ней можно будет затем изобретать растения до бесконечности, которые должны быть последовательными, т.е. которые, хотя и не существуют, но могли бы существовать. Они не являются какими-то поэтическими или живописными тенями или иллюзиями, но им присущи и внутренняя правда, и необходимость. Этот же закон может быть применен ко всему живому» [14, с. 84]. Здесь перворастением (первоэлементом) Гёте подразумевает некий инвариант, играющий ключевую роль в происхождении различных форм, который можно найти путем исследований изменений-трансформаций. Этот некий канон был подмечен ранее А.Н. Веселовским как типическая схема, вызывающая новообразования [15, с. 300 – 301]. У В.В. Иванова и В.Н. Топорова канон обозначается безусловной диахронической универсалией [16, с. 44]. Принято считать, что в их работе методологически важным является применение универсальной стратегии идей Гёте в исследованиях фольклорных материалов [17, с. 54 – 62], ранее уже сумевшей привести к сходным выводам и в других научных областях [16, с. 45 – 46]. Постижению сути общей закономерности различных динамик мифов, сказок, литературных произведений, эпосов и т.д. посвящены труды Е.М. Мелетинского, в которых канон обозначается генетическим корнем – смысловым инвариантом [18, с. 177]. Такая «типологическая универсальность» в широком обобщении отмечается окончательным набором простейших единиц – «атомами смысла» у С.Ю. Неклюдова [19], в сфере научных интересов которого оказываются культурные универсалии и текстопорождающие модели. Заметим, что такие важные объекты исследований, как смысл фольклорного текста, древнее синкретическое мышление, фольклорный метафорический язык или культурные концепты и т.д. верифицированы психологами как динамические и открытые системы [20]. Обобщая научные выдержки фольклористов, можно резюмировать, что их поиски восходят к единому механизму жизнестойкости фольклорной традиции, сопровождаемому «действиями объективных законов сюжетосложения» [20, с. 11], нераздельно связанными с архетипами творческого мышления.

Открытие В.Я. Проппом «канонической структуры» для всех волшебных сказок служит фундаментом восприятия фольклора как системы, обладающей организованно упорядоченной множественностью взаимно действующих и взаимно обусловленных элементов, что и вырисовывает стройную структуру. При этом в понимании терминов «структура» и «система» мы руководствуемся определением, данным У. Эко: ««…структура» есть форма отображения сути системы в виде расположения и взаимосвязи ее составляющих, отражающих устойчивую иерархическую или линейную упорядоченность; эта связь определяется функциональной миссией системы; «система» в отличие от структуры имеет некую цель, придающую системе ориентировку и направление движения, откуда следует, что система – это движущаяся структура [21]. Итак, может ли рассматриваться устное творчество как сложная самоорганизующаяся система-организм?

Рассмотрим самые важные принципы синергетики, составляющие своего рода ядро синергетического взгляда на эволюцию окружающей реальности. Применимо ли это ядро в фольклоре?

1. Исследуемая система должна быть динамичной, открытой для взаимодействий с окружающей средой. Ввиду того, что фольклор представляет собой исторически движущееся во времени, развивающееся, постоянно подстраивающееся, перестраивающееся (т.е. самоорганизующееся) под социальные и исторические реалии культурное явление, можно считать, что данная характеристика фольклору присуща.

2. Исследуемой системе характерно иметь свои подсистемы, при этом одновременно являясь частью другой системы, относящейся иерархически к более высокому уровню. Устным народным творчеством принято считать не только совокупность словесных жанров, но сюда входят и различные народные ремесла, верования, ритуалы, обряды (т.е. предметом его изучения являются и культурные артефакты, и действия, и танцы, и игры, и узоры орнамента и т.д.). Таким образом, как система, фольклор имеет свои подсистемы, вступающие друг с другом в сложные взаимоотношения. При этом фольклор является продуктом коллективной народной деятельности, где последнее можно считать системой более высокого уровня организации, другими словами, фольклор есть производное этой надсистемы.

3. Сложноорганизованная система должна характеризоваться «размытостью своих границ». Вопрос о границах предметного поля фольклористики является весьма спорным и сложным (Б.Н. Путилов). Границы фольклора соприкасаются со многими дисциплинами. Принято считать, что за исключением своего филологического ядра фольклористика вся граничит с разными науками [22]. Размытость границ фольклора вызывается его многомерностью, и, как феномен

культуры, он чрезвычайно широк и богат. Эта наука отличается своим меняющимся предметным полем.

4. Система должна быть нелинейной. Нелинейность означает множественность путей решения задачи. Нелинейность фольклора свидетельствуется его многовариативности и альтернативности различных путей развития, проявляющихся при каждом воспроизведении. Известно также то, что в мифологических текстах одна тема может быть закодирована в различных параллельных вариантах решения. Линейность в фольклоре функционирует лишь в узком порядке – в синтагматическом отношении единиц речевой цепи.

5. В процессе своего исторического развития этой системе должны быть присущи периоды стабильного и нестабильного состояний, которые сменяют друг друга. На языке описания синергетики период стабильного развития именуется аттрактором, период же нестабильного развития – точкой бифуркации (хаосом). Анализ переходных фаз фольклора в его историческом развитии (архаический и традиционный фольклор, постфольклор), сопровождающихся сменами фольклористических парадигм (вымирание одних жанров, обновление или рождение других жанров), наглядно демонстрирует соответствие и данному условию. К примеру, можно вспомнить период стабильного развития фольклора в условиях бесписьменного общества, когда общество обслуживалось только устной коммуникацией, и, напротив, период нестабильного процесса развития фольклора в условиях маргинального городского окружения.

6. В исследуемой системе в ходе его развития даже незначительный фактор-флуктуация (хаос) может существенно повлиять на ориентир развития всей системы по «принципу домино». Примером может служить постепенное проникновение и распространение элементов массовой культуры в фольклор, придуманных коммерческой индустрией в целях получения прибыли, обладающих чисто потребительской природой, работающих по принципу «пока есть спрос, есть и продукция».

Таким образом, феномен устного народного творчества соответствует основным принципам синергетики. Что касается вопроса обеспечения понятийного аппарата для достижения достаточного уровня взаимопонимания между синергетикой и фольклористикой, апробации метода на фольклорной культуре, то данная тема требует отдельного рассмотрения и остается открытой для последующих исследований. Забегая вперед, заметим, что опыт применения метода синергетики (с введением понятий флуктуации, бифуркации, нелинейности и т.д.) в типологических исследованиях культуры и искусства имеется в некоторых трудах представителей школы семиотики Ю.М. Лотмана. В ракурсе поисков «общих принципов эволюции мира» [23, с. 63] показателен труд И. Пригожина и Н. Стенгерса [24], где реализуется синергетический подход к исследованиям явлений культуры. Настоящая работа представляет собой лишь начало, стартовую точку исследований в данном направлении.

В целом позитивный опыт применения синергетического метода в гуманитарных направлениях постепенно стал накапливаться в последней четверти XX в. Так, возможности использования синергетики апробированы в исторических, педагогических, психологических, философских, социологических, лингвистических направлениях исследований, где прослеживаются результаты сходных идей, принципов и обобщений как со стороны гуманитарных, так и со стороны естественных наук по отношению к единому объекту исследований. Но, пожалуй, больше всего нам импонирует наличие позитивного опыта применения этого метода в лингвистике, при этом мы соглашаемся с мнением В.Я. Проппа, что с генетической стороны фольклор более близок к языку, чем к литературе [7, с. 22]. В.Я. Пропп выдвигает свод убедительных аргументов в пользу своего тезиса.

Основные понятия динамичности, открытости, нелинейности (как идеи синергетики) разработаны лингвистами при подходе к языку как к языковой системе. Язык как самоорганизующийся сложный организм принято считать объектом исследований двух направлений – гуманитарного и естественного. Применение метода синергетики существенно приумножило знания в этой области, дав возможность максимального описания и осмысления языка в различных его проявлениях, что, в свою очередь, заставляет по-другому взглянуть на устоявшиеся традиционные понятия. Возникли новые направления системных исследований языка – такие как лингвосинергетика, когнитивная лингвосенергетика, семиотико-синергетический аспект метафоры языка, синергетические принципы структуры дискурса, функциональный синергизм. Появление более ясных очертаний и расширений проблемного поля языка служит позитивным примером, адекватным для решений самостоятельных задач и смежных дисциплин, в том числе и фольклористики. Не менее примечателен выход в научном мире трудов И.А. Евина в 2004 г. «Искусство и синергетика» [25], в 2005 г. «Синергетика мозга» [26]. В них представлен механизм исследования синергетическим методом процессов деятельности человеческого мозга и структур продуктов художественного творчества (произведений) с выявлением их органической взаимосвязи, что позволяет раскрыть и осознать многогранность феномена искусства с иных ракурсов. Такой механизм может быть действенен и при проецировании на устное народное творчество. Наука о фольклоре развивается дальше. Отрадно, что на границах «предметного поля» фольклористики с другими науками сегодня развиваются этнофольклористика и лингвофольклористика, психофольклористика и социофольклористика [22, с. 7].

Таким образом, стремление осмыслить постоянно подстраивающуюся, перестраивающуюся под социальные и исторические реалии природу фольклора обусловливает обращение к современным методологическим достижениям смежных наук. Востребованный в изучении сложноорганизованных систем метод синергетики позволит увидеть природу стихийной самоорганизации и самодетерминации народного творчества под новым углом зрения, что может дать возможность максимально приблизиться к решению проблемы отставания теории от происходящей реальности. Выдвинутое К.В. Чистовым важное условие жизнедеятельности народной традиции в виде гармонического сочетания, с одной стороны, фактора устойчивости (смыслового клише), с другой стороны – фактора пластичности (вариативности) [27, с. 107 – 176], может быть продолжено, дополнено, развито идеей возможности «уживания» этих противоположностей – фактора традиционности (повторяемости) и фактора изменчивости (в соответствии с духом исторического времени) только при наличии третьего постулата – наличия исключительно открытой, динамичной, сложной, самоорганизующейся системы. Таким образом, типологические исследования фольклора могут быть развиты идеями общенаучного синергетического подхода, способного углубить познание природы устного народного творчества. Важно то, что синергетика может обеспечить возможность осмысления целостности мира в духе постнеклассических концепций глобального эволюционизма в неразрывной взаимосвязи, взаимообусловленности всех уровней материи (микро-, макро-, мега-уровней), и, главное, на этом фундаменте синергетика поможет понять и переосмыслить роль самого человека в происходящих вокруг процессах.

Библиографический список

1. Неклюдов С.Ю. Фольклор и его исследования: век двадцатый. *Экология культуры.* 2006; № 2 (39): 121 – 127.
2. Барт Р. *Миф сегодня: Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* Москва: Прогресс, 1994.
3. Неклюдов С.Ю. Поле гуманитарного знания и стратегии исследования народной культуры. *Вестник РГГУ*. Серия: Культурология. Искусствоведение. Музеология. 2008; № 10: 11 – 24.
4. Блохинцев Д.И. Две ветви познания мира. *Техника – молодежи*. 1980; № 11: 55 – 64.
5. Злобин Н.С. *Культурные смыслы науки*. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 1997.
6. Якунин В.И. Новая гуманитаристика как производительная сила общества. *Гуманитарные и естественные науки: проблемы синтеза:* материалы Всероссийской научной конференции. Москва: Научный эксперт, 2012: 8 – 17.
7. Пропп В.Я. *Фольклор и действительность. Избранные статьи*. Москва: Наука, 1976.
8. Степин В.С. Основания науки и их социокультурная размерность. *Научные и вненаучные формы мышления:* материалы Международного симпозиума. Москва – Кельн, 1996: 3 – 12.
9. Панюков А.В. Фольклорная традиция как самоорганизующаяся система: к постановке проблемы. *Вестник РГГУ.* Серия: Культурология. Искусствоведение. Музеология. 2011; № 9: 34 – 41.
10. Haken H. Synergetics: An Approach to Self-Organisation. *Self-Organising Systems, Plenum.* New York: Springer, 1987.
11. Рождественская С.Б. *Русская народная художественная традиция в современном обществе. Архитектурный декор и художественные промыслы.* Москва: Наука, 1984.
12. Карнацкая Л.А., Петренко В.Ф. Ритуал как социально-психологический феномен, его природа и культурообразующий смысл. Ритуал как ускоренность бытия. *Мир психологии*. 2002; № 1 (33): 10 – 17.
13. Волошин М.А. Индивидуализм в искусстве. *Золотое руно.* 1906; № 10: 66 – 72.
14. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки.* Москва: Лабиринт, 2001.
15. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика.* Ленинград: Гослитиздат, 1940.
16. Иванов В.В., Топоров В.Н. Инвариант и трансформации в мифологических и фольклорных текстах. *Типологические исследования по фольклору*. Москва: Наука, 1975: 44 – 77.
17. Неклюдов С.Ю. Российская фольклористика и структурно-семиотические исследования. *Славянская традиционная культура и современный мир:* сборник материалов НПК. Москва: ГРЦРФ, 1999; Выпуск 3: 54 – 62.
18. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва: Наука, 1976.
19. Неклюдов С.Ю. Почему мифы разных народов похожи друг на друга: *Arzamas. Курс № 6: Мифы Южной Америки.* 2015. Available at: http://arzamas.academy/materials/123
20. Залевская А.А. Синергетическая психолингвистика или психолингвистическая синергетика? *Сборник научных трудов, посвященный 50-летию профессора В.А. Пищальниковой*. Бийск: БГПУ, 2000.

21. Неклюдов С.Ю. Мифологическая традиция и мифологические модели. *Вестник РГГУ.* Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2011; № 9 (71): 11 – 33.
22. Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию.* Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1998.
23. Ковалёва Р.М., Приемко О.В. *Интегративная фольклористика:* учебно-методическое пособие. Минск: Белорусский государственный университет, 2017.
24. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Законы эволюции и самоорганизации сложных систем.* Москва: Наука, 1994.
25. Пригожин И., Стенгерс Н. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс, 1986.
26. Евин И.А. *Искусство и синергетика.* Москва: Едиториал УРСС, 2004.
27. Евин И.А. *Синергетика мозга.* Москва-Ижевск: НИИ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005.
28. Чистов К.В. *Народные традиции и фольклор.* Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1986.

References

1. Neklyudov S.Yu. Fol'klor i ego issledovaniya: vek dvadcatyj. *`Ekologiya kul'tury.* 2006; № 2 (39): 121 – 127.
2. Bart R. *Mif segodnya: Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika.* Moskva: Progress, 1994.
3. Neklyudov S.Yu. Pole gumanitarnogo znaniya i strategii issledovaniya narodnoj kul'tury. *Vestnik RGGU*. Seriya: Kul'turologiya. Iskusstvovedenie. Muzeologiya. 2008; № 10: 11 – 24.
4. Blohincev D.I. Dve vetvi poznaniya mira. *Tehnika – molodezhi.* 1980; № 11: 55 – 64.
5. Zlobin N.S. *Kul'turnye smysly nauki.* Moskva: OLMA-PRESS, 1997.
6. Yakunin V.I. Novaya gumanitaristika kak proizvoditel'naya sila obschestva. *Gumanitarnye i estestvennye nauki: problemy sinteza:* materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Moskva: Nauchnyj `ekspert, 2012: 8 – 17.
7. Propp V.Ya. *Fol'klor i dejstvitel'nost'. Izbrannye stat'i.* Moskva: Nauka, 1976.
8. Stepin V.S. Osnovaniya nauki i ih sociokul'turnaya razmernost'. *Nauchnye i vnenauchnye formy myshleniya:* materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma. Moskva – Kel'n, 1996: 3 – 12.
9. Panyukov A.V. Fol'klornaya tradiciya kak samoorganizuyuschayasya sistema: k postanovke problemy. *Vestnik RGGU.* Seriya: Kul'turologiya. Iskusstvovedenie. Muzeologiya. 2011; № 9: 34 – 41.
10. Haken H. Synergetics: An Approach to Self-Organisation. *Self-Organising Systems, Plenum.* New York: Springer, 1987.
11. Rozhdestvenskaya S.B. *Russkaya narodnaya hudozhestvennaya tradiciya v sovremennom obschestve. Arhitekturnyj dekor i hudozhestvennye promysly*. Moskva: Nauka, 1984.
12. Karnackaya L.A., Petrenko V.F. Ritual kak social'no-psihologicheskij fenomen, ego priroda i kul'turoobrazuyuschij smysl. Ritual kak uskorennost' bytiya. *Mir psihologii.* 2002; № 1 (33): 10 – 17.
13. Voloshin M.A. Individualizm v iskusstve. *Zolotoe runo*. 1906; № 10: 66 – 72.
14. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoj skazki.* Moskva: Labirint, 2001.
15. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika.* Leningrad: Goslitizdat, 1940.
16. Ivanov V.V., Toporov V.N. Invariant i transformacii v mifologicheskih i fol'klornyh tekstah. *Tipologicheskie issledovaniya po fol'kloru*. Moskva: Nauka, 1975: 44 – 77.
17. Neklyudov S.Yu. Rossijskaya fol'kloristika i strukturno-semioticheskie issledovaniya. *Slavyanskaya tradicionnaya kul'tura i sovremennyj mir:* sbornik materialov NPK. Moskva: GRCRF, 1999; Vypusk 3: 54 – 62.
18. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa*. Moskva: Nauka, 1976.
19. Neklyudov S.Yu. Pochemu mify raznyh narodov pohozhi drug na druga: *Arzamas. Kurs № 6: Mify Yuzhnoj Ameriki.* 2015. Available at: http://arzamas.academy/materials/123
20. Zalevskaya A.A. Sinergeticheskaya psiholingvistika ili psiholingvisticheskaya sinergetika? *Sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj 50-letiyu professora V.A. Pischal'nikovoj.* Bijsk: BGPU, 2000.
21. Neklyudov S.Yu. Mifologicheskaya tradiciya i mifologicheskie modeli. *Vestnik RGGU.* Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2011; № 9 (71): 11 – 33.
22. `Eko U. *Otsutstvuyuschaya struktura. Vvedenie v semiologiyu*. Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1998.
23. Kovaleva R.M., Priemko O.V. *Integrativnaya fol'kloristika:* uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2017.
24. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Zakony `evolyucii i samoorganizacii slozhnyh sistem*. Moskva: Nauka, 1994.
25. Prigozhin I., Stengers N. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: Progress, 1986.
26. Evin I.A. *Iskusstvo i sinergetika.* Moskva: Editorial URSS, 2004.
27. Evin I.A. *Sinergetika mozga.* Moskva-Izhevsk: NII «Regulyarnaya i haoticheskaya dinamika», 2005.
28. Chistov K.V. *Narodnye tradicii i fol'klor.* Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1986.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-607-610

Ulianova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: natascha297@mail.ru*
Khlystunova Yu.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: xlystunova1981@mail.ru*

PHASE SEMANTICS OF THE VERBS WITH PREFIXES *AN-, VOR-, FORT-, WEITER-, AB-, AUF-, AUS-* IN MODERN GERMAN PUBLICISTIC WRITINGS. The article analyzes phase semantics of the verbs with prefixes *an-, vor-, fort-, weiter-, ab-, auf -, aus-* in modern publicistic writings. This analysis is aimed at revealing the contextual meanings of these verbs by juxtaposing the meanings that are fixed in the dictionaries. The specificity of the phenomenon under study is caused by the absence of the aspect category in the German language. The material presented in the paper leads to the conclusion that the verbs with the prefixes *an-, fort-, weiter-, vor-, auf-* have phase meaning both independently and contextually, whereas the verbs with such prefixes as *ab-, aus-* have obtained new contextual phase meanings which depend not only on their own direct meaning, but also on the context. It should be emphasized that the above-mentioned prefixes *ab-, aus-* refer to the event to the medial phase, without losing the ability to determine the final phase of the action.

Key words: **phase meaning, German language, verbal prefixes, verbal lexemes.**

Н.Н. Ульянова, *канд. филол. наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: natascha297@mail.ru*
Ю.Ю. Хлыстунова, *канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: xlystunova1981@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ ФАЗОВОСТИ ГЛАГОЛЬНЫМИ ЛЕКСЕМАМИ С ПРИСТАВКАМИ AN-, VOR-, FORT-, WEITER-, AB-, AUF -, AUS- (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Статья посвящена описанию особенностей выражения семантики фазовости глагольными лексемами с приставками *an-, vor-, fort-, weiter-, ab-, auf -, aus-*, осуществляемому на основе анализа современных публицистических текстов, с целью выявления их контекстуальных значений, которые зафиксированы в лексикографических источниках, путем их сопоставления. Отсутствие категории вида в немецком языке определяет особенность функционирования

исследуемого явления. Представленный материал позволяет сделать вывод, что глаголы с приставками *an-, fort-, weiter-, vor-, auf-* выражают фазовость как самостоятельно, так и в рамках контекста, а глагольные лексемы с приставками *ab-, aus-* приобрели новые фазовые смыслы, зависящие как от своего прямого значения, так и от контекста. Следует подчеркнуть, что вышеназванные приставки относят событие к медианной фазе, не теряя при этом способности определять конечную фазу действия.

Ключевые слова: **фазовость, немецкий язык, глагольные приставки, глагольная лексема.**

В современной науке динамическая концепция времени является самой распространенной и представляет собой прошлое, настоящее и будущее, где будущее становится настоящим, затем настоящее становится прошлым, и так происходит непрерывно. В естественных науках время определяется как «форма протекания физических и психических процессов, условие возможности изменения, <…> непространственный порядок, в котором события сменяют друг друга» [1, с. 102].

В философии вслед за Платоном, Аристотелем, Августином Блаженным время рассматривается как необратимое течение, осуществляемое лишь в одном направлении – из прошлого через настоящее в будущее, внутри которого происходят все существующие в жизни процессы, являющиеся фактами.

Время в лингвистике – это грамматическая категория глагола, выражающая отношение времени к описываемой ситуации в речи к моменту произнесения высказывания, который принимается за точку отсчета (абсолютное время), или отношение времени к другой относительной временной точке отсчета (относительное время) [2, с. 189]. Грамматическая категория времени, как правило, соотносится в лингвистике с общенаучным понятием времени, в котором дихотомически противопоставлено прошлое и настоящее.

Лингвистическое время включает в себя грамматическое (морфологическое, синтаксическое), лексическое и контекстуальное [3, с. 4]. Глагол обладает не только функцией обозначения действия и его времени, но и помогает проследить последовательность действия, то есть фазу [4, с. 10].

Фазовость является важнейшей характеристикой всех процессов, происходящих в природе и обществе. Наличие фаз в лингвистике подтверждается существованием глаголов, включающих в свою семантику значение фазовости (начать, продолжить, закончить), поэтому изучение данного явления является актуальным, так как интерес лингвистов всегда был прикован к состоянию и развитию речи, соответственно, и к характеру протекания событий во времени.

Однако следует отметить, что, несмотря на заинтересованность лингвистов, данное явление никогда не являлось центром каких-либо дискуссий, поэтому количество работ, посвященных данной проблематике, невелико (наиболее известными исследователями являются В.С. Храковский [5], Л.В. Салазникова [6], Ю.Г. Коновалов [7], А.В. Бондарко [8], Ю.С. Маслов [9] и другие).

На современном этапе развития лингвистики не существует однозначного определения фазовости. Т.В. Жеребило под фазовостью понимает «указание на одну из трех логически возможных временных фаз ситуации: начало – инхоатив, продолжение – континуатив, конец – терминатив» [10, с. 427]. Для обозначения указанных значений К. Батлер использует иные термины: ингрессив (начало), прогрессив (продолжение), игрессив (конец) [11, с. 452]. Е.Я. Титаренко определяет фазовость «как отношение процесса, обозначенного глаголом, к его завершению, началу или повторяемости» [12, с. 92]. С.П. Тиунова пишет: «Фазовые значения проникают в саму систему видовременных форм, создавая сложные аспектуально-таксисные ситуации, ситуации с отношениями конкретизации и характеризации» [13, с. 3]. По словам Н.С. Куппа, «современное языкознание характеризуется изучением языка в тесной связи с мировоззрением человека, его практической деятельностью, любое событие которой можно рассматривать с точки зрения фазовости, поскольку каждое действие субъекта характеризуется началом и логическим завершением. В пространственно-временном континууме фазовые значения начала и конца маркируют границы свершения конкретных действий, а также переход от одного явления к другому. Такое понимание фазовости близко по своему определению к логическому, где, по словам А.А. Ивина [14, с. 84], начальная и конечная грани приравнены к понятиям предела, границы меры объекта либо процесса и его изменения» [15, с. 173].

Несмотря на то, что ученые предлагают разные подходы к изучению данного вопроса, общепринятыми являются три фазы: возникновение, течение / развитие, завершение [16, с. 34]. Однако в «Теории функциональной грамматики» выделяется еще четвертая фаза, предшествующая началу процесса – предначинательность, которая подразумевает намеренность: *собираюсь идти*, *намереваюсь сказать* (в некоторых языках существует даже специальный суффикс для выражения указанного значения).

В немецком языке категория аспектуальности отсутствует, поэтому для заполнения имеющейся лакуны и выражения аспектуальных значений и различий требуются особые лингвистические средства, к которым можно отнести собственно фазовые глаголы, глагольные лексемы с лексикограмматическими маркерами начала, продолжения или завершения действия, темпоральные наречия и союзы, предлоги, а также употребление временных форм в определенном контексте.

Исследования употребления глаголов с лексико-грамматическими маркерами для выражения фазовости в современном немецком языке являются предметом изучения в настоящее время. Ю.Ю. Хлыстунова подчеркивает, что «семантических оттенков времени или степени, свойственных глагольным приставкам, в немецком языке довольно много. Полная картина относящихся сюда грамматических явлений может открыться лишь в результате исчерпывающего изучения всех связей разных глагольных основ со всеми продуктивными приставками в современном немецком языке» [17, с. 189].

Словарь словообразовательных элементов немецкого языка А.Н. Зуева [18] и Большой немецко-русский словарь под редакцией К. Лейн [19] позволяют выделить основные глагольные лексемы с приставками, значения которых связаны с фазовым спектром темпоральной семантики. Показателем начала действия служат приставки *an-, auf-, los-, vorher-, vor-, voraus* (*angehen, anbrüten, losgehen, aufblühen, vorsehen)*; приставки *fort-, weiter-* (*fortfahren*; *fortentwickeln, weitererzählen)* являются показателями срединной фазы действия*;* конечную фазу действия транслируют приставки *ab-, aus-, be-, ent-, er-, zu-, ver-, um-, weg-(wegarbeiten*, *ersteigen*, *verbrennen*, *abbrechen)*.

Глагольные лексемы с вышеназванными префиксами могут выражать ту или иную фазу протекания действия, однако в контексте их значение может варьироваться, и, соответственно, временная фаза может измениться, что обусловлено самим предложением, его составными частями и используемыми грамматическими формами.

Целью данной статьи является проведение анализа современных публицистических текстов для выявления средств выражения фазовости глагольными лексемами, значение которых было сопоставлено с их значениями в лексикографических источниках. Выбор фактического материала обусловлен тем, что именно публицистические тексты способны отражать и представлять все те изменения, которые происходят на современном этапе развития общества. Н.Н. Гранкова считает, что «лексический уровень языка обладает такой функцией, как открытость, незамкнутость. Это проявляется в свойстве лексической единицы появляться (неологизмы) и исчезать (архаизмы). Не один другой уровень языковой системы не способен к столь динамичным передвижениям. Это обусловливает, с одной стороны, актуальность исследования единиц лексического уровня, а с другой стороны, сложность исследования данного пласта из-за его непостоянности» [20, с. 55].

Глобальная эпидемия COVID 19 явилась причиной создания целого ряда неологизмов в немецком языке (*Coronakrise, Coronapandemie, Coronaimpfungen, Corona-Gesetzestexte, abgespeckter Lockdown, After-Corona-Body, C-Kampf, EU-Coronawarnplattform* и т.д.), а общеупотребимые слова стали трактоваться иначе и иметь совершенно другие контекстуальные значения (*distanzieren, grüne Zone, digitales Konzert, Digitallehre, Hust-und-Niesetikette, kontaktlos* и т.д.). В настоящее время в СМИ, социальных сетях, онлайн-словарях можно обнаружить данные явления, которые нашли отражения во всех областях научного знания. Что касается выражения семантики фазовости, то прослеживается тенденция изменения значений, прописанных в лексикографических источниках. Например, глагольные лексемы имеют определенное фазовое значение и относят действие / явление к определенной фазе, однако на практике можно наблюдать, что фазовая семантика в контексте не выражена ни эксплицитно, ни имплицитно.

Анализируя современные публицистические тексты из журнала «Spiegel» за 2020 год, было выяснено, что «особое значение в образовании фазовой глагольной лексики немецкого языка имеет префиксация. Глагольные приставки <…> образуют производные с семантикой начала, продолжения или окончания действия / события» [21, с. 148], что объясняется тем, что приставки в немецком языке обладают коннотационными значениями начала, продолжения и окончания действия и тем самым придают глагольным лексемам фазовые характеристики.

Методом сплошной выборки из статей вышеназванного журнала были взяты примеры с глагольными лексемами, имеющими приставки *an-, vor-, fort-, weiter-, ab-, auf -, aus-,* значения которых в лексикографических источниках являются фазовым (выражают начало / середину / окончания действия), и проанализированы с точки зрения выражения этих значений в контексте журнальных статей.

Согласно Словарю словообразовательных элементов немецкого языка А.Н. Зуева немецкая приставки *an-* обозначает начало однонаправленного движения, указывает на начало действия в одном из своих значений, обозначает начало перехода из одного состояния в другое, а также указывает на начало действий в сфере спорта *(anfahren – ‘трогаться’, ‘отъезжать’ / fahren – ‘ехать’, ‘ездить’, anlesen ‘начинать читать ’/ lesen – ‘читать’, anrosten – ‘начать ржаветь’ / rosten ‘ржаветь’, ‘покрыться ржавчиной’, ansingen – ‘запевать’ / singen ‘петь’, anwerfen – ‘запускать, заводить (двигатель), начинать, бросать первым (в игре в мяч)’ / werfen – ‘бросать’)* [18, с. 54].

1. Das Licht leuchtet fahl Richtung Bühne, auf der Tanzfläche stehen noch die Barhocker und Tische, die zuletzt jegliche Bewegungsfreude der Gäste eindämmen sollten. Leonhard *knipst* die Strahler noch einmal *aus*, dann wieder *an* [22].

2. Das Bevölkerungswachstum und die rasante Urbanisierung lassen Städte *anwachsen*, Wälder werden abgeholzt – dadurch kommen Menschen immer mehr mit der Natur und Tieren in Kontakt [23].

3. Die Biathlon-Rennen von Ruhpolding wurden nach Oberhof verlegt, wo im Januar eine Doppelveranstaltung *ansteht* [24].

В вышеприведенных примерах можно проследить функционирование глагольных лексем с префиксом *an-* в плане выражения ими начальной фазы действия. В примере (1) глагольная лексема *anknipsen* в значении '*включать, зажигать* (*щелкнуть выключателем*)' стоит в оппозиции с глагольной лексемой *ausknipsen* в значении '*выключать, гасить*', что демонстрирует начало и конец действия соответственно. Глаголы *anwachsen* (2) – '*возрастать, прибавляться*' и *anstehen* (3) '*предстоять, ожидаться*' демонстрируют начало действий, значения которых зафиксировано в словаре.

Приставка *vor-* подчеркивает идею предшествования, предубеждения, предварительного характера действия, связанных в большинстве случаев с действиями, состоянием человека (*vorarbeiten (j-m) – 'подготавливать (заранее что-л. для кого-л.), выполнять подготовительные операции (для чьей-л. работы)' / arbeiten – 'работать, трудиться', vorbedenken – 'заранее обдумывать, предусматривать' / bedenken – 'обдумывать (что-л.)', vorbestellen – 'заказать заранее; сделать предварительный заказ (на что-л.)' / bestellen – 'заказывать', vorschneiden – 'заранее нарезать (напр., хлеб, жаркое)' / schneiden vt – 'резать', vorsorgen (für A) – 'позаботиться заранее (о чем-л.)' / sorgen – 'заботиться (о ком-л., о чем-л.)', vorstreichen – 'наносить грунтовую краску, наносить первый слой краски (на что-л. перед окончательной окраской)' / streichen – 'красить, окрашивать'*). В предложениях в сочетании с финитной формой глагола всегда будет предполагаться начальная фаза действия [18, с. 452].

4. Wir sind konstruktiv und haben deshalb einen präzisen Gegenvorschlag *vorgelegt*. Und nicht zuletzt sollte die Bundesregierung verpflichtet werden, dem Bundestag eine umfassende Krisenstrategie vorzulegen, die debattiert werden kann [25].

5. Wir haben schon früh *vorgeschlagen*, FFP2-Masken an Ältere und Menschen mit Vorerkrankung zu verteilen [25].

На начинательную семантику в глагольных лексемах *vorlegen* (4) '*представлять, предъявлять*' и *vorschlagen* (5) – '*вносить предложение, представлять*' указывает не только лексикографический источник, но и употребление в предложениях темпоральных наречий *zuletzt* и *früh*.

Согласно лексикографическим источникам приставка *auf-* указывает на начало действия с глаголами движения, глаголами, выражающими зрительное восприятие, глаголами, обозначающими явления природы и перемены состояний, в том числе и у человека, глаголами действий и эмоциональных состояний, воспринимаемые на слух, а также значение приведения в какое-либо состояние кого-либо, чего-либо *(aufbrausen – 'зашуметь, забушевать' / brausen – 'бушевать, шуметь (о море, лесе)', aufheulen – 'взвыть, завыть' / heulen – 'выть, реветь', aufhorchen – 'прислушиваться, настораживаться' / horchen – 'слушать, прислушиваться, подслушивать', aufleuchten – 'вспыхивать; засветиться; засверкать' / leuchten – 'светить; сиять, блестеть'*) [18, с. 71]. Глаголы с данной приставкой, как правило, выражают однократное действие, отличающееся неожиданностью и интенсивностью своего протекания.

6. Es ist ein Dienstagmittag Anfang November, als Susanne Leonhard ihren Klub noch einmal *aufschließt*. Das Licht leuchtet fahl Richtung Bühne, auf der Tanzfläche stehen noch die Barhocker und Tische, die zuletzt jegliche Bewegungsfreude der Gäste eindämmen sollten [22].

В приведенном выше примере на начало действия указывает глагольная лексема *aufschließen* в значении '*открывать, отпирать*', которая в рамках данного контекста демонстрируют факт начала деятельности '*клуб был закрыт, только сейчас он начинает работать*', причем наречие *noch einmal* и существительное *Anfang* усиливают это значение. На начальную фазу также указывают последующие предложения, в которых идет описание ситуации (*das Licht leuchtet fahl Richtung Bühne, auf der Tanzfläche stehen noch die Barhocker und Tische*…) и посыл к тому, что действие / событие вскоре наберет свой оборот (продолжится / закончится).

Глаголы с приставками *fort-, weiter-* указывают на продолжение ранее начавшегося действия (срединная фаза), они могут присоединяться как к группам глаголов движения, так и изменения состояния, но не присоединяются к глаголам чувственного восприятия *(fortbestehen – 'продолжать существовать' / bestehen – 'существовать, продолжаться, сохраняться', fortdauern – 'продолжаться, длиться' / dauern 'длиться', fortgehen – 'продолжаться; продвигаться вперед' / gehen – 'идти', fortwirken – 'продолжать действовать' / wirken – 'действовать', weiterkommen – 'продвигаться вперед; перен. тж. делать успехи, преуспевать' / kommen – 'приходить, идти (сюда)', weitermachen – 'продолжать делать (что-л.)' / machen – 'делать', weitertönen – 'продолжать звучать, раздаваться дальше' / tönen – 'звучать, издавать звук'*) [18, с. 164, 458].

7. Diesen Weg sollte man konsequent *weitergehen*, beispielsweise durch Fahrdienste statt Bus, exklusive Zeitfenster für die Betroffenen im Handel, eine umfassende Teststrategie in Pflegeeinrichtungen [25].

Глагольная лексема *weitergehen* в значении '*не останавливаться, продолжать*' относит предложение к срединной фазе, указывает на незаконченность описываемых событий, глагол *sollen,* с одной стороны, придает предложению модальность, с другой, является усилителем его значения.

Значение прекращения, завершения действия в большей степени выражает приставка *ab-*. Семантическая специфика глаголов с данной единицей состоит в том, что с их помощью подчеркивается идея наличия временного предела, истечение которого предопределяет прекращение действия (*abbrennen – 'догореть' / brennen – 'гореть, пылать', abdienen – 'отслужить, выслужить срок' / dienen – 'служить, находиться на службе', ableisten – 'отбывать (срок службы); отрабатывать (положенное время)' / leisten – 'делать, выполнять', abrudern – 'завершить гребной сезон' / rudern – 'грести', abtragen – 'погашать, уплачивать (долг); возмещать (убыток)' / tragen – 'носить, нести'*) [18, с. 37].

8. Am 11. November beginnt die närrische Zeit, doch wegen der Pandemie sind Veranstaltungen *abgesagt*. Daher fällt der Karnevalsstartschuss digital – ein Aufruf zum Feiern soll das aber nicht sein. Wegen Corona sind Veranstaltungen mit vielen Menschen für die Session 2020/21 aber *abgesagt* [26].

Рассматривая пример (8), необходимо отметить, что глагольная лексема *absagen* согласно лексикографическому источнику имеет значение *'отменять'*, что уже подразумевает завершение действия (окончание). Однако в данном контексте присутствуют все три фазы: начальная, выраженная глагольной лексемой *beginnen*, медианная – грамматической формой настоящего времени, конечная, которая выводится имплицитно из употребления даты *die Session 2020/21* и семантики самого глагола *absagen,* которые и указывают на тот период времени, по истечении которого действие должно прекратиться. Именно эта продолжительность действия меняет значение приставки *ab-* с законченности на незавершенность.

Что касается глаголов с приставкой *aus-*, можно отметить, что данная приставка придает значение прекращения, завершения действия или состояния (*auskämpfen – 'перестать бороться, прекратить борьбу; отвоеваться' / kämpfen – 'бороться', ausglimmen – 'угасать, догорать, дотлевать' / glimmen 'тлеть', ausklingen – 'отзвучать; замирать (о звуке)' / klingen – 'звенеть, звучать', ausrauchen – 'выкурить, докурить (сигарету, трубку)' / rauchen – 'курить', ausreden – 'договаривать до конца, кончать речь' / reden – 'говорить, произносить речь', ausweinen – 'выплакать (напр., свое горе)' / weinen – 'плакать'*), причем «в предложении может присутствовать или отсутствовать эксплицитное обозначение предела, обычно это свидетельствует о том, что действие прекращается, достигнув своего естественного внутреннего предела» [18, с. 75].

9. Die Kurve der Infektionszahlen *flacht* zwar *ab*, die Zahl der Toten aber steigt, auch die Belegung der Intensivbetten. Bedarf es denn weiterer Maßnahmen oder *reichen* die bisherigen *aus*? [25]

Анализируя пример (9), необходимо отметить, что семантика окончания (конечная фаза действия) выражена двумя глагольными лексемами *abflachen* в значении '*спадать, снижаться*' и *ausreichen* в значении '*быть достаточным*'. Однако сочетание данных глагольных лексем с прилагательными *weiter* и *bisherig* расширяет их значения, выводя их на другой фазовый уровень, а именно отсутствие локализации во времени.

При анализе публицистических текстов было выявлено, что фазовость имеет свои характерные черты, которые связаны, с одной стороны, со спецификой жанра подобного рода текстов, с другой стороны, это обусловлено собственно самой ситуацией в мире, начавшейся в ноябре 2019 года и до настоящего времени находящейся в медианной фазе, окончание которой можно только спрогнозировать. Представленный обзор позволяет сделать вывод о характере и особенностях немецких глаголов с представленными приставками, которые, присоединяясь к смысловому глаголу, приобретают фазовые смыслы. Приставки *an-, fort-, weiter-, vor-, auf-* с глагольными лексемами выражают именно те фазовые значения, которые прописаны и зафиксированы в лексикографических источниках. Что касается глаголов с приставками *ab-* и *aus-*, то в публицистических текстах они приобрели новые варианты своего значения, которые проявляются непосредственно не только на уровне слова, но и на уровне всего предложения, когда данные глаголы в сочетании с другими компонентами предложения выражают противоположную фазу протекания действия.

Префиксы an-, vor-, fort-, weiter-, ab-, auf-, aus- в сочетании с другими лексическими и грамматическими средствами относят действие к различным фазам его протекания, и актуализация фазовой семантики соответствующей приставкой, таким образом, усиливает фазовую семантику и определяет общее значение всего предложения / высказывания / контекста.

Библиографический список

1. Прохоров А.М. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2004.
2. Розенталь Д.Э. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1985.
3. Дарабанова Н.А. Время в лингвистических исследованиях: предыстория и современность. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010; № 10: 6.
4. Бондарко А.В. Временной порядок и другие компоненты аспектуально-темпорального комплекса. *Взаимодействие грамматических категорий в языке и речи*. Вологда, 1996.

5. Храковский В.С. *Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность, временная локализованность, таксис*. Ленинград: Наука, 1987.
6. Салазникова Л.В. *Начинательность как функционально-семантическая категория в русском языке*. Саратов, 1981.
7. Коновалов Ю.Г. Образование префиксальных глаголов с финитивным значением в современном русском языке. *Филологические науки*. 1983: 78 – 81.
8. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
9. Маслов Ю.С. К основаниям сопоставительной аспектологии. *Вопросы сопоставительной аспектологии*. 1978; Выпуск 1: 4 – 44.
10. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Пилигрим, 2010.
11. Butler Ch.S. *Structure and Function. A Guide to Three Major Structural Functional Theories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2003; Part 1.
12. Титаренко Е.Я. Имплицитная категория фазовости в русском языке. *Коммуникативные исследования*. 2016; № 4: 92 – 97.
13. Тиунова С.П. *Средства выражения фазовости в современном английском языке*. Томск: Издательство Томского университета, 1990.
14. Ивин А.А. *Логика*. Москва: Просвещение, 1996.
15. Куппа Н.С. Когнитивные основы языковой репрезентации фазовости действия. *Сибирский филологический журнал*. 2013; № 1: 173 – 177.
16. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Ленинград: Наука, 1983.
17. Хлыстунова Ю.Ю. Лексико-грамматический уровень средств выражения фазовости в современном немецком языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013; № 1 (19): 188 – 192.
18. Зуев А.Н., Молчанова И.Д., Мурясов Р.З. *Словарь словообразовательных элементов немецкого языка*. Москва: Русский язык, 2000.
19. Лейн К., Мальцева Д.Г., Зуев А.Н. *Большой немецко-русский словарь: около 95 000 слов и 20 0000 словосочетаний*. Москва: Русский язык, 1999.
20. Гранкова Н.Н. Актуальные способы образования молодежного сленга (на материале словаря Германа Эмана «Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache»). *Мир науки, культуры, образования*. 2008; № 2 (9): 55 – 57.
21. Хлыстунова Ю.Ю., Ульянова Н.Н. Современные подходы реализации фазовости в немецком языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3-х ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 2, № 5 (59): 147 – 150.
22. *Der Schmerz von St. Pauli*. Available at: https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/corona-hamburgs-reeperbahn-im-shutdown-a-49036414-d5e1-45b8-be77-e4963f8ffa86
23. *Die nächste Pandemie kommt bestimmt.* Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/corona-bericht-der-uno-zu-zoonosen-die-naechste-pandemie-kommt-bestimmt-a-58fa596d-11a0-4e2b-8efb-92dff2d136e8
24. *Vor welchen Herausforderungen der Wintersport steht.* Available at: https://www.spiegel.de/sport/wintersport/vor-welchen-herausforderungen-der-wintersport-in-der-corona-saison-steht-a-70ec48a0-fddd-4353-9bac-805269b4a15b
25. FDP-Chef Lindner über Corona-Regeln *«Wir dürfen das Land nicht komplett lahmlegen».* Available at: https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fdp-chef-lindner-ueber-corona-regeln-wir-duerfen-das-land-nicht-komplett-lahmlegen-a-56fd323f-ff41-401e-a46a-a29244faf185
26. *Nur mit Brüsten eine Frau? Das ist doch Unsinn.* Available at: https://www.spiegel.de/gesundheit/silvana-koch-mehrin-ueber-ihre-brustkrebserkrankung-nur-mit-bruesten-eine-frau-unsinn-a-366a6622-7a2a-42ad-9b3a-05678a8ba2d1

References

1. Prohorov A.M. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2004.
2. Rozental' D.`E. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
3. Darabanova N.A. Vremya v lingvisticheskih issledovaniyah: predystoriya i sovremennost'. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 10: 6.
4. Bondarko A.B. Vremennoj poryadok i drugie komponenty aspektual'no-temporal'nogo kompleksa. *Vzaimodejstvie grammaticheskih kategorij v yazyke i rechi*. Vologda, 1996.
5. Hrakovskij V.S. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Vvedenie. Aspektual'nost', vremennaya lokalizovannost', taksis*. Leningrad: Nauka, 1987.
6. Salaznikova L.V. *Nachinatel'nost' kak funkcional'no-semanticheskaya kategoriya v russkom yazyke*. Saratov, 1981.
7. Konovalov Yu.G. Obrazovanie prefiksal'nyh glagolov s finitivnym znacheniem v sovremennom russkom yazyke. *Filologicheskie nauki*. 1983: 78 – 81.
8. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
9. Maslov Yu.S. K osnovaniyam sopostavitel'noj aspektologii. *Voprosy sopostavitel'noj aspektologii*. 1978; Vypusk 1: 4 – 44.
10. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': Piligrim, 2010.
11. Butler Ch.S. *Structure and Function. A Guide to Three Major Structural Functional Theories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2003; Part 1.
12. Titarenko E.Ya. Implicitnaya kategoriya fazovosti v russkom yazyke. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2016; № 4: 92 – 97.
13. Tiunova S.P. *Sredstva vyrazheniya fazovosti v sovremennom anglijskom yazyke*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1990.
14. Ivin A.A. *Logika*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
15. Kuppa N.S. Kognitivnye osnovy yazykovoj reprezentacii fazovosti dejstviya. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2013; № 1: 173 – 177.
16. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii*. Leningrad: Nauka, 1983.
17. Hlystunova Yu.Yu. Leksiko-grammaticheskij uroven' sredstv vyrazheniya fazovosti v sovremennom nemeckom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2013; № 1 (19): 188 – 192.
18. Zuev A.N., Molchanova I.D., Muryasov R.Z. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh `elementov nemeckogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
19. Lejn K., Mal'ceva D.G., Zuev A.N. *Bol'shoj nemecko-russkij slovar': okolo 95 000 slov i 20 0000 slovosochetanij*. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
20. Grankova N.N. Aktual'nye sposoby obrazovaniya molodezhnogo slenga (na materiale slovarya Germana `Emana «Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2008; № 2 (9): 55 – 57.
21. Hlystunova Yu.Yu., Ul'yanova N.N. Sovremennye podhody realizacii fazovosti v nemeckom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3-h ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 2, № 5 (59): 147 – 150.
22. *Der Schmerz von St. Pauli*. Available at: https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/corona-hamburgs-reeperbahn-im-shutdown-a-49036414-d5e1-45b8-be77-e4963f8ffa86
23. *Die nächste Pandemie kommt bestimmt.* Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/corona-bericht-der-uno-zu-zoonosen-die-naechste-pandemie-kommt-bestimmt-a-58fa596d-11a0-4e2b-8efb-92dff2d136e8
24. *Vor welchen Herausforderungen der Wintersport steht.* Available at: https://www.spiegel.de/sport/wintersport/vor-welchen-herausforderungen-der-wintersport-in-der-corona-saison-steht-a-70ec48a0-fddd-4353-9bac-805269b4a15b
25. FDP-Chef Lindner über Corona-Regeln *«Wir dürfen das Land nicht komplett lahmlegen».* Available at: https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fdp-chef-lindner-ueber-corona-regeln-wir-duerfen-das-land-nicht-komplett-lahmlegen-a-56fd323f-ff41-401e-a46a-a29244faf185
26. *Nur mit Brüsten eine Frau? Das ist doch Unsinn.* Available at: https://www.spiegel.de/gesundheit/silvana-koch-mehrin-ueber-ihre-brustkrebserkrankung-nur-mit-bruesten-eine-frau-unsinn-a-366a6622-7a2a-42ad-9b3a-05678a8ba2d1

Статья поступила в редакцию 22.11.20

УДК 81-2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-610-613

***Meng Xia**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of Department, Shaanxi Normal University (Xi'an, China), E-mail: xmeng003@163.com*
***Cao Chengling**, MA student, Shaanxi Normal University (Xi'an, China), E-mail: 505837784@qq.com*

A STUDY ON RUSSIAN VERBS AND SEMANTIC MEANINGS FROM THE PERSPECTIVE OF ANTHROPOCENTRISM. The article shows the significant influence of anthropocentrism of verbs in Russian and their verbal aspects, as well as helps Chinese students who study Russian to use and translate Russian verbs. The scientific novelty of the research is using the anthropocentric paradigm to analyze the differences between the perfective and imperfective Russian verbs. It is concluded that the human factor penetrates all levels of the language, and this factor is clearly reflected in word combinations with verbs, and the specifics of the use of perfective and imperfective aspects reflect the speaker's intentions. The practical significance of the research consists in the opening perspectives of studying the semantics of the verbal aspect of Russian verbs and their equivalents translated from the position of anthropocentrism. The materials can be used in Chinese universities for lectures about Russian verbs, their forms and semantics.

Key words: **anthropocentrism, verb meaning, verbal aspect.**

***Мэн Ся**, д-р филол. наук, проф., декан факультета русского языка Шэньсийского педагогического университета, г. Сиань, E-mail: xmeng003@163.com*
***Цао Чэнлин**, магистрант, Шэньсийский педагогический университет, г. Сиань, E-mail: 505837784@qq.com*

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВИДОВ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Статья посвящена изучению глубокого влияния антропоцентризма на глаголы в русском языке и их виды. Среди целей исследования – помочь изучающим русский язык китайским студентам в овладении русскими глаголами и их видами для правильного употребления и перевода. Научная новизна исследования заключается в использовании антропоцентрической парадигмы для анализа различий совершенного и несовершенного видов глаголов русского языка. Сделаны выводы о том, что человеческий фактор проникает во все уровни языка, и данный фактор ярко отражается в словосочетаниях с глаголами, а особенности употребления совершенного или несовершенного видов глаголов отражают интенции говорящего. Практическая значимость исследования заключается в открывающихся перспективах изучения семантики видов глаголов русского языка и их эквивалентов в переводе с позиций антропоцентризма. Материалы могут быть использованы в китайских вузах на лекциях, посвящённых глаголам русского языка, их формам и семантике.

Ключевые слова: **антропоцентризм, семантика глаголов, вид глаголов.**

В 1960-х и 1970-х годах американский философ Т.С. Кун предложил концепцию «научной парадигмы», которая вызвала большой резонанс в научных кругах. Ученые начали пересматривать старые концепции и создавать новые. Впоследствии концепция научной парадигмы распространилась и на область лингвистики. История изменения ключевых теорий, вызванного модификациями научной парадигмы, составляет историю современной лингвистики.

Парадигма антропоцентризма – это отрыв от традиционной структуралистской парадигмы. Структуралистская парадигма, предложенная Ф. Соссюром, рассматривает язык как объект исследования лингвистики, а парадигма антропоцентризма сместила исследовательский фокус с языка на его субъект, на самого человека. В своей работе «Об антропоцентрическом и системоцентрическом подходах к языку» российский ученый В.М. Алпатов предложил два метода исследования языка: системоцентрический и антропоцентрический. Он указал, что антропоцентризм является основным методом исследования языка [1]. «Любое лингвистическое описание опирается на интуицию носителя языка, хотя носитель языка и исследователь не обязательно одно и то же лицо. В этом смысле любое исследование языка глубоко антропоцентрично» [2, с. 20 – 21].

Термин «антропоцентризм» произошел от учения о человеке в древнегреческой философии. В античной философии человек считался вершиной Вселенной. Древнегреческий мыслитель Протагор говорил, что «человек есть мера всех вещей». А язык, в свою очередь, отражает восприятие вещей и мира с точки зрения человека. Изучение языка с точки зрения антропоцентризма – это отражение гуманизма в лингвистике.

Антропоцентризм выступает за познание субъекта и объекта с разных сторон. Когда данный метод применяется к лингвистике, язык перестает быть изолированной системой, а становится знаковой системой, тесно связанной с человеком. Человек, владеющий языком, и язык, которым он владеет, – оба становятся объектами исследования лингвистики. В таком случае в центре внимания исследователя находится личность человека, который является носителем языка, или языковая личность [3]. Стремительное развитие данной научной парадигмы неслучайно. «Человеческий интеллект, как и сам человек, немыслим вне языка и языковой способности как способности к порождению и восприятию речи. Если бы язык не вторгался во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого» [4].

Понятие языковой личности охватывает отношения между человеком и его сознанием, мышлением, деятельностью и языком. Психология понимает «личность» как систему социальных характеристик людей в определенной социальной группе. Любое общество должно использовать определенный единый язык, и члены данного общества всегда находятся под влиянием своего родного языка в процессе формирования своей личности. Поэтому когда речь здесь идет о человеке, то в первую очередь как о языковой личности, то есть о личности, проявляемой в речи и в самом языке.

Далее можно сделать вывод о том, что «языковая личность – это закреплённый преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода семантический фоторобот» [5, с. 8]. Это абстрактное понятие, извлеченное из конкретных результатов речевой и мыслительной деятельности представителя определенного языка и культуры. Другими словами, языковая личность является константой различных коммуникативных и идеологических действий в разных условиях, но в одних и тех же языковых и культурных рамках [6]. Существование данных констант может объяснить, почему люди с одинаковым языковым и культурным происхождением, используя разные языковые средства в речи, могут достичь взаимопонимания.

Человеческий фактор в лингвистике

Понятие человеческого фактора в языке открывает большие возможности в изучении языка, так как язык отражает чувства, эмоции, мышление, психологию говорящего и т.д. Через призму языка отражаются когнитивные особенности представителей отдельного народа и то, как люди воспринимают мир. Понятие «человек» существует на всех уровнях языка, особенно в лексике. Как доказал Л.С. Выготский, мысль не одевается в слова, а совершается в слове [7].

Что касается лексики, то она неразрывно связана с мышлением и деятельностью человека и имеет ярко выраженную социальную природу. Она занимает важное место в лингвистике. Лексика – это основная единица языка и выполняет ряд функций, таких как номинативная, коммуникативная и эстетическая. Среди них наиболее важной функцией является номинативная. Поскольку у каждого народа имеются разные языковые инструменты для познания окружающего мира, один и тот же предмет может иметь разные названия и значения в разных языках. В лексике отражен процесс познания внешнего мира разными народами.

Средства познавания мира у разных народов имеют и общие черты. В любом языке отчётливо отражен человеческий фактор. Например, чтобы определить направление, человеческое тело часто использовалось в качестве ориентира. На русском языке говорят *«под боком»*, на китайском *«在身旁» (zai shen pang, где “shen” – тело, а “pang” – бок)*, на русском языке говорят *«под носом»*, на китайском *«在眼前» (zai yan qian – перед глазами)*, на русском *«под рукой»*, на китайском *«在手边» (zai shou bian – около руки, у руки)*, на русском *«рукой подать»*, на китайском *«触手可及» (фразеологизм “chu shou ke ji” – стоит только руку протянуть – и прикоснешься)* и так далее.

Слово «глаз» часто встречается в выражениях, которые обозначают восприятие информации, так как внешний мир человек воспринимает прежде всего глазами. Глаза занимают центральное место в пяти органах чувств человека, и они являются первым «окном» людей в окружающий мир. К таким выражениям в русском и китайском языках относятся: *делать большие (круглые) глаза* – 目瞪口呆 *(mu deng kou dai – вытаращить глаза и раскрыть рот), смотреть другими глазами* – 换个视角看 *(huan ge shi jiao kan – с другой точки зрения), стоять в глазах* – 历历在目 *(li li zai mu – отчетливо стоять перед глазами), закрыть глаза на что-нибудь* – 视而不见 *(shi er bu jian – смотреть, но не видеть)* и т.п.

Кроме того, некоторые выражения, в которых имеются слова, обозначающие части тела человека, тесно связаны с его эмоциями и психическим состоянием. Типичными примерами являются:

1) *с замиранием сердца (*提心吊胆*, ti xin diao dan, “xin” – сердце; сердце поднялось, а желчный пузырь опустился).*

«С замиранием сердца» используется для выражения сильного страха и беспокойства. Биение сердца – важнейший признак жизни. Нарушения в работе сердца крайне опасны, поэтому *“с замиранием сердца”* передает сильнейший страх или панику;

2) *ни жив ни мёртв (*半死不活*, ban si bu huo, “si” – мертвый ,“huo” – живой; полумертвый).*

Здесь передается страх и оцепенение, испытываемое в состоянии как бы между жизнью и смертью;

3) выражение затаенной обиды, неприязни, недружелюбия и антипатии – *иметь зуб*…

Из вышеуказанных примеров видно, что «человеческий» фактор фиксируется в лексике, и мы можем изучать перцептивно-познавательные и когнитивные особенности отдельных народов путем сравнения семантики разных языков в аспекте антропоцентрической парадигмы.

Человеческий фактор в словосочетаниях с глаголами

Глаголы, как важная часть речи в языке, не только выражают образ человеческого поведения, но и подразумевают волю и цель говорящего и имеют отчетливую субъективную природу. «Глагол – самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи» [8, с. 422].

Антропоцентризм особенно ярко виден в глаголах. Глаголы обладают явной субъективностью, действия должны быть связаны с определенным субъектом. Язык развивается в среде людей, поэтому большинство глаголов образованы с позиции человека, который выступает в качестве субъекта. Наиболее типичными примерами являются безличные глаголы, которые выражают состояние человека, и сенсорные глаголы, которые связывается с человеческими чувствами. Далее мы проанализируем человеческий фактор в глаголах этих двух групп.

В русском языке есть некоторые словосочетания с безличными глаголами, которые выражают состояние человека, например, *воротит душу, рябит в глазах, сосёт под ложечкой, помутилось в голове* т.д. Хотя в них нет подлежащего, как нет и слов, непосредственно связанных с человеческим телом, таких как *душа, глаза, голова,* но эти словосочетания все же ясно передают, что субъектом действия является человек. Значения, выражаемые ими, безусловно, являются указаниями на физическое или психическое состояние человека.

Кроме того, в русском языке есть немало сенсорных глаголов, которые имеют самое прямое отношение к познавательной деятельности человека. Например, слова, обозначающие действия, связанные со зрением: *смотреть (看 kan), видеть (看见 kan jian), рассматривать как (看作 kan zuo), осматривать (看 kan), выглядеть (看起来 kan qi lai)* и т.д. При семантическом сравнении данных русских глаголов с китайскими можно заметить их общую сему, которая переводится на китайский язык «看» (kan) , но при переводе нельзя ограничиться лишь одной этой семой. Рассмотрим следующие примеры:

«Никогда мы не уедем в Китай ... Я вижу, что не уедем» здесь русский глагол *«видеть»* означает уже не просто «看» на китайском языке, а *понимать, чувствовать и осознавать.* Тогда это предложение означает *«Мы никогда не поедем в Китай ... Я чувствую это, мы не уедем»*. Тогда можно перевести так: 我觉得 *(wo jue de)*, а не 我看到 *(wo kan dao)*. По сути, перевод на китайский язык совсем недалек от семантики оригинала, потому что в русском языке можно "видеть" не только конкретные предметы, но и абстрактные, то есть осознавать или чувствовать что-нибудь. Таким образом, *Я вижу, что не уедем* можно перевести как 我感觉到不会去 *(Wo gan jue dao bu hui qu)*. Кроме того, в китайском языке не говорят 我看到不会去 *(Wo kan dao bu hui qu),* лучше сказать 我看出来不会去 *(Wo kan chu lai bu hui qu)*. Поэтому существуют разные варианты переводов словосочетаний с одним и тем же русским глаголом "видеть" на китайский язык, что только подтверждает существование и роль человеческого фактора в языках, в частности в русских и китайских глаголах.

Рассмотрим ещё один пример: «*Эта гипотеза выглядит более убедительной*». Здесь глагол «*выглядит*» указывает не на простое «глазное» действие, а на результат экспертизы, на то, чем *гипотеза* «является» либо «кажется».

Отсюда видно, что глаголы тесно связаны с состоянием человека. Человеческий фактор – это отправная точка для понимания значения глаголов. Концепция человека имеет глубокое, активное содержание в семантике глаголов.

Человеческий фактор в разных видах глаголов

У глаголов русского языка есть категория вида. Употребление совершенного и несовершенного вида глаголов отражает интенции говорящего. Вид является основной грамматической особенностью глаголов русского языка. Известные лингвисты В.В. Виноградов, А.Н. Пешковский, А.В. Бондарко, Ю.С. Маслов и другие отмечали сложность категорий вида. А.Н. Пешковский отмечал: «Виды – главное грамматическое и стилистическое богатство нашего языка, и сознательное пользование ими, во-первых, обогатит и уточнит стиль учащегося и понимание им литературного текста, а во-вторых, поднимет его на такую грамматическую высоту, с которой все остальные грамматические различия будут ему казаться элементарными, ибо виды, несомненно, труднейшие из них» [9].

Русские глаголы можно разделить на два вида: глаголы совершенного вида и глаголы несовершенного вида. Что касается разницы между ними, разные ученые предлагали разные определения. По мнению В.В. Виноградова, совершенный вид обозначает действие с внутренним пределом, а несовершенный вид играет роль слабого члена этой оппозиции [10].

В китайском языке глаголы не имеют категории вида, поэтому изучающим русский язык китайским студентам трудно судить, есть ли у действия «внутренние границы», на основе языкового смысла. Для них легче понять значение и правила использования видов глаголов с точки зрения семантики и контекста в аспекте антропоцентрической парадигмы.

Различие семантики совершенного и несовершенного вида четко отражается в повелительной форме отрицательных предложений. Чтобы китайские учащиеся могли более четко их понять, преподаватель может начать объяснение видов глаголов на примерах повелительного отрицательного предложения. Например, «несовершенный вид используется в отрицательном предложении, чтобы подчеркнуть, что другому человеку не разрешено или запрещено что-то делать. Совершенный вид используется в отрицательном предложении, чтобы выразить беспокойство, напомнить или предупредить другого человека, чтобы он не делал то, чего он не хочет» [11, с. 163]. Как правило, в русских шаблонах отрицательных предложений используются глаголы несовершенного вида, например: *не решай вопрос*; *не включай телевизор*; *не отвечай на этот звонок* т.п. «В форме совершенного вида не могут выступать глаголы, обозначающие действие, зависящее от воли субъекта» [12, с. 341]. «Определяется ли это волей субъекта?» – вот что является ключевым вопросом для видов русских глаголов. Сделаем сравнение *«Не падай» и «Смотри, не упади»*. Первое предложение использует несовершенный глагол *падать*, указывая на то, что субъект может контролировать ситуацию и контролировать себя, чтобы не упасть. *«Смотри, не упади»* – здесь *«смотри»* означает предупреждение, чтобы слушающий не упал, а глагол совершенного вида *«упасть»*, отличаясь от несовершенного вида глагола «падать», указывает, что на действие влияют некоторые непреодолимые факторы, и действие падения не зависит от воли субъекта.

Однако использовать вышеперечисленные методы для определения значения вида русских глаголов не всегда правильно, потому что любой язык, которым овладевает человек, имеет общую характерную особенность – содержание важнее формы, другими словами, семантика всегда важнее. К примеру, *«Не дари ему шоколад»*. Здесь используется глагол несовершенного вида *«дарить»*, это означает, что действие «дарить шоколад» находится под контролем субъекта, форма глагола соответствует семантике. Но нельзя сказать *«Не подари ему шоколад»*, потому что форма не может пересилить семантику. Очевидно, что акт отказа от шоколада определяется волей субъекта.

Если предложение изменить на *«Не подари случайно ему шоколад»*, тогда форма вполне соответствует семантике. Слово *«случайно»* выводит поведение из-под контроля субъекта. Еще подобный пример: *«Не купи вещей»*. Это выражение неверно, потому что действие покупки вещей может определяться субъектом. Здесь правильное выражение таково: *«Не купи по ошибке ненужных вещей»*. В таком случае действие больше не контролируется субъектом.

«Есть языки, в которых поведение под общие схемы, каковы предмет и его пространственные отношения, действие, время, лицо и пр., требует каждый раз нового усилия мысли. То, что мы представляем формой, является лишь содержанием, так что грамматической формы они вовсе не имеют» [13, с. 3]. Следует отметить, что упомянутое здесь *«новое усилие мысли»* заключается не в рассмотрении того, соответствует ли предложение грамматическим правилам, а в рассмотрении конкретного содержания в рамках общей системы. Польский лингвист А. Вежбицкая также отметила, что грамматика – это кодировка семантики. Грамматика – это не система правил для создания предложений с правильной грамматической структурой, а система правил для создания и интерпретации предложений, которые могут быть поняты. Основная цель говорящего – не генерировать грамматически правильные предложения, а выразить то, что он хочет сказать, и понять, что говорят другие [14].

Из всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что антропоцентризм как современная научная парадигма открыл новые перспективы для лингвистических исследований. Объектом лингвистического исследования является язык, а язык познается только человеком, поэтому фокус исследований смещается на носителя языка – человека. Человек как субъект является важной отправной точкой в исследовании языка, а с помощью языкового анализа можно лучше понять человека. Знания о человеке и различных явлениях в сфере человеческой деятельности являются онтологической основой для формирования познавательного опыта.

Антропоцентризм рассматривает человека как меру языка, то есть стремится анализировать языковые феномены с позиции создателя и носителя языка. «Научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования» [15, с. 212]. Глаголы описывают действия человека, являясь самой важной формой языка в актах коммуникации. Поэтому антропоцентризм можно принять как теоретическую основу для анализа семантики глаголов.

Семантика глаголов русского языка явно отражается в категории вида. Для того чтобы научиться различать совершенный и несовершенный виды в отрицательных предложениях, китайским студентам следует определить, исходя из семантики, зависит ли результат действия от воли человека. Если действие контролируется волей человека, следует использовать структуру *«не + несовершенный вид императив»*, но в конкретном контексте, чтобы гарантировать согласованность содержания и формы предложения, следует использовать структуру *«не + совершенный вид императив»*.

В общем, можно сказать, что для лучшего понимания языка необходимо придерживаться внутреннего единства человека как когнитивного субъекта и языка как когнитивного объекта. Таким образом, антропоцентризм не только дает новые идеи для языковых исследований, но и предоставляет новые методы обучения языку, в том числе русскому языку как иностранному

Библиографический список

1. Алпатов В.М. Об антропоцентрическом и системоцентрическом подходах к языку. *Вопросы языкознания.* 1993, № 3:15 – 26.
2. Рахилина Е.В. О концептуальном анализе в лексикографии А. Вежбицкой. *Язык и когнитивная деятельность.* Москва,1989.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва: Комкнига, 2006.
4. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика.* Минск: Ауадемия, 2004
5. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.
6. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. *Введение в теорию межкультурной коммуникации:* учебное пособие. Воронеж: ВГУ, 2004.
7. Выготский Л.С. *Собрание сочинений:* в 6-ти т. Москва: Педагогика 1982; Т. 3.
8. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове.* Москва: Учпедгиз, 1947.
9. Пешковский А.М. *Наш язык.* Москва, 1923.
10. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове.* Москва: Учпедгиз, 1947.
11. 卢春月 孟霞 孟令霞 Царёва Н.Ю. 2011. 俄语交际语法教程. 北京：北京语言大学出版社

12. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. О границах и содержании прагматики. *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики).* Москва: Языки русской культуры, 1997.
13. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике.* Москва: Просвещение, 1958; Т. I – II.
14. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание.* Москва: Русское слово,1997.
15. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). *Язык и наука конца XX века*. Москва, 1995.

References

1. Alpatov V.M. Ob antropocentricheskom i sistemocentricheskom podhodah k yazyku. *Voprosy yazykoznaniya.* 1993, № 3:15 – 26.
2. Rahilina E.V. O konceptual'nom analize v leksikografii A. Vezhbickoj. *Yazyk i kognitivnaya deyatel'nost'.* Moskva,1989.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'.* Moskva: Komkniga, 2006.
4. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Minsk: Auademiya, 2004
5. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
6. Grishaeva L.I., Curikova L.V. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii:* uchebnoe posobie. Voronezh: VGU, 2004.
7. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij:* v 6-ti t. Moskva: Pedagogika 1982; T. 3.
8. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove.* Moskva: Uchpedgiz, 1947.
9. Peshkovskij A.M. *Nash yazyk.* Moskva, 1923.
10. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove.* Moskva: Uchpedgiz, 1947.
11. 卢春月 孟霞 孟令霞 Careva N.Yu. 2011. 俄语交际语法教程. 北京：北京语言大学出版社
12. Bulygina T.V., Shmelev A.D. O granicah i soderzhanii pragmatiki. *Yazykovaya konceptualizaciya mira (na materiale russkoj grammatiki).* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
13. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike.* Moskva: Prosveschenie, 1958; T. I – II.
14. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie.* Moskva: Russkoe slovo,1997.
15. Kubryakova E.S. `Evolyuciya lingvisticheskih idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza). *Yazyk i nauka konca XX veka*. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 14.11.20

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-613-616

Chelak E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: e_savelyeva@ugrasu.ru*
Russu K.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vaganova1988@mail.ru*

A METAPHORICAL COMBINATION OF "TYUMEN MATRYOSHKA": MODELLING LANGUAGE SPACE. The research studies the semantic content of the metaphorical combination "Tyumen matryoshka". A scientific problem is formulated: how exactly the perception of this metaphorical combination, culturally determined for the first group of informants, is fixed in the language consciousness of residents of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Tyumen region and Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, as well as residents of other regions of the Russian Federation. As the research material, the researchers select statements from the web communities "Typical Matryoshka | Tyumen, KHMAO, YANAO" and "Typical Khanty-Mansiysk" on The Vkontakte Internet platform, published in 2019-2020 in Russian and including this metaphorical combination. The authors conduct a free association experiment. Comparison of the obtained data allows to represent the semantics of the metaphorical combination "Tyumen matryoshka": it is a subject of the Russian Federation (147), having a territorial and socio-political identity (212), metaphorically associated with a matryoshka. The minimal context of the metaphorical combination also confirmed this conclusion: it consists of regions that are governed by governors, it has cities and residents. The perspective of the research is to scale the complex approach proposed in this paper to analyze other metaphorical combinations that are relevant only for residents of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Ugra (these primarily include models of the language category: "mistress of Ugra", "crow's day", etc.). Russian speakers are considered to be interested in changing the language status of informants: migrants who have not yet received the status of "a native speaker of the Russian language", foreign citizens for whom Russian is considered as a foreign language (basic level / elementary level, I certification level). It is also possible to narrow the quality requirements for informants: only students, only women or men, etc. This will allow to specify features of the language consciousness of residents who are part of the same group with the general picture of the world.

Key words: **linguistic consciousness, free association experiment, stimulus and response, minimum context, matryoshka Tyumen, Tyumen region, KHMAO-Yugra, YANAO.**

Е.А. Челак, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: e_savelyeva@ugrasu.ru*
К.Р. Руссу, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: vaganova1988@mail.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ СОЧЕТАНИЕ «ТЮМЕНСКАЯ МАТРЁШКА»: МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА

Данная статья посвящена изучению семантического наполнения метафорического сочетания «тюменская матрёшка». Была сформулирована научная проблема: *как* именно в языковом сознании жителей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Тюменской области и Ямало-Ненецкого автономного округа, а также жителей иных регионов Российской Федерации закреплено восприятие данного метафорического сочетания, культурно обусловленного для первой группы информантов. В качестве материала исследования были выбраны высказывания из сообществ «Типичная Матрёшка | Тюмень, ХМАО, ЯНАО» и «Типичный Ханты-Мансийск» на интернет-платформе «Вконтакте», опубликованные в 2019 – 2020 гг. на русском языке и включающие данное метафорическое сочетание. Также авторы статьи провели свободный ассоциативный эксперимент. Сопоставление полученных данных позволило репрезентировать семантику метафорического сочетания «тюменская матрёшка»: это субъект Российской Федерации (147), имеющий территориальную и социально-политическую идентичность (212), метафорически связанный с матрёшкой. Минимальный контекст метафорического сочетания также подтвердил данный вывод: понятие «тюменская матрёшка» состоит из *регионов*, которые управляются *губернаторами*, в ней есть *города* и *жители.* Перспектива исследования заключается в масштабировании предложенного в данной работе комплексного подхода для анализа иных метафорических сочетаний, актуальных только для жителей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (к таким в первую очередь относятся модели языковой категории: *«хозяйка Югры», «вороний день», «день вороны»* и т.д.). Авторы считают, что интересно будет изменение языкового статуса информантов: мигранты, которые ещё не получили статус «носитель русского языка», иностранные граждане, для которых русский язык считается иностранным (базовый уровень/элементарный уровень, I сертификационный уровень). Возможно и сужение качественных требований к информантам: только студенты, только лица женского пола или мужского пола и т.д. Это позволит детализировать особенности языкового сознания жителей, входящих в одну группу с общей картиной мира.

Ключевые слова: **языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, стимул, реакция, минимальный контекст, тюменская матрёшка, Тюменская область, ХМАО, Югра, ЯНАО.**

Применение методики изучения языкового сознания жителей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры выявило ряд тенденций. В дискурсивной среде, которая окружает носителей языка, активными являются процессы отражения окружающего пространства и закрепления опыта, передаваемого из поколения в поколение. Актуальными остаются знания о том, *что* было на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры несколько столетий назад. При этом развитие современных средств коммуникации в какой-то степени вытесняет в языковом сознании устойчивые стереотипы, происходит замена понятийного аппарата, трансформируются процессы кодирования и декодирования смыслов. Это также проявляется в непереживании культурного опыта *сегодня*, который был важен *вчера*.

В настоящем исследовании будут рассмотрены смысловые доминанты, репрезентированные в ближайшем окружении метафорического сочетания «тюменская матрёшка». Интерес авторов статьи к описанию данной модели

категоризации языковой действительности обусловлен рядом причин: в марте 2020 г. в региональных средствах массовой информации (далее – СМИ) стал активно обсуждаться вопрос о необходимости объединить три соседних региона Российской Федерации в один (Тюменскую область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югру, Ямало-Ненецкий автономный округ). Так, на сайте Российского информационного агентства 08 мая 2020 г. была опубликована статья «Тюменские инсайды: регионы «матрешки» объединят» (URL: https://ura.news/articles/1036280185), в названии которой императивность данного действия была репрезентирована точно и не через пропозиции. В связи с этим произошло увеличение индекса частотности метафорического сочетания «тюменская матрёшка» в текстах региональных СМИ.

Необходимость активного погружения в региональный материал и описания его с позиции имиджелогии, категоризации, изучения языкового пространства и взаимодействия языков на одной территории оказались доминантными для интеллектуального пространства Югры в настоящее время. Понимая важность выбранного научного пути, авторы статьи обратились к одному частотному для текстов СМИ метафорическому сочетанию – «тюменская матрёшка». *Гипотеза исследования* заключается в следующем: в сознании жителей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (а также Тюменской области, Ямало-Ненецкого автономного округа) данный конструкт является системно значимым, идентифицирует языковую картину мира и позволяет реконструировать *своё* пространство в огромном поле *чужого*. По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «концептуальная система человека структурирована и определена с помощью метафоры. Метафоры как выражения естественного языка возможны именно потому, что они являются метафорами концептуальной системы человека» [1, с. 27].

Настоящая статья состоит из двух взаимосвязанных частей: с одной стороны, будет рассмотрен минимальный контекст метафорического сочетания «тюменская матрёшка» для определения обязательного списка семантических и дискурсивных расширителей значения метафорического сочетания. С другой стороны, будут получены данные свободного ассоциативного эксперимента, проведённого в мае – августе 2020 г. Комплекс методов позволил репрезентировать особенности моделирования языковой реальности через одно метафорическое сочетание, актуальное как для жителей Тюменской области, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Ямало-Ненецкого автономного округа, так и для иных носителей русского языка, проживающих на территории Российской Федерации, но знакомых с политикой и культурой указанных регионов на современном этапе их становления.

Материалом для настоящего исследования послужили 64 контекста, в которых в качестве обязательного словосочетания была «тюменская матрёшка». Высказывания представлены в следующих сообществах на интернет-платформе «Вконтакте»:

– «Типичная Матрёшка | Тюмень, ХМАО, ЯНАО» (*https://vk.com/typical_russiandoll*);

– «Типичный Ханты-Мансийск» (*https://vk.com/typical_xm*).

Весь материал, рассматриваемый в первой части настоящей статьи, доступен для чтения носителями русского языка и изучения лингвистами. Для представления реальной картины категоризации языкового пространства примеры, цитируемые в работе, представлены в авторской редакции, без изменения орфографии и пунктуации.

Непосредственным **объектом** внимания явился минимальный контекст метафорического сочетания «тюменская матрешка», а именно – те случаи, когда лексема «матрёшка» выступила в качестве дополнения. Подчеркнём, что отсутствие полного прилагательного «тюменская» определено особенностями анализируемого контента: данные сообщества публикуют только региональный материал, а значит, имплицирование атрибутива в метафорическом сочетании «тюменская матрёшка» допустимо.

Анализ материала исследования показал следующее. Первое место по частотности занимают словосочетания с лексемой *регионы* (28 единиц):

(1) *За год безработица снизилась во всех **регионах** «матрёшки».*

(2) *Чем Ямал резко отличается от других **регионов** «матрёшки»?*

(3) *Все **регионы** «матрёшки» есть в первой десятке.*

На втором месте по частотности оказались словосочетания с лексемой *губернаторы* (и её разговорный вариант *губеры)* (22 единицы):

(4) *Но не стоит забывать, что **губернаторы** нашей «матрешки», уйдя в столицу, не забывают преданных и грамотных соратников и коллег.*

(5) *В нем у всех **губеров** «матрёшки» снижены показатели.*

(6) *Пока прошедший январь сотрясал весь мир, с **губерами** «матрёшки» все спокойно и нормально.*

Третье место по частотности заняли словосочетания с лексемой *города* (7 единиц):

(7) *В числе лидеров рейтинга «100 лучших городов России» от Института территориального развития «Урбаника» **два города** «матрёшки».*

(8) ***Города** «матрёшки» составили половину из ТОП-10 городов России по соотношению зарплаты и стоимости стандартного потребительского набора.*

Менее частотными оказались словосочетания с лексемой *жители* (3 случая):

(9) *Между тем, за истекшие полгода **жители** «тюменской матрешки» обрели более 19 000 ипотечных жилищных кредитов.*

Единичными стали словосочетания с номинациями *объединение, прогрессивность, наука и вузы, карта*:

(10) *И вот депутат Госдумы РФ по партийному списку от Тюменской области, который ямальскую нельму не отличит от югорского муксуна, выступает в паблик с заявлением об **объединении** «тюменской матрешки» в один субъект Федерации в 2021 году;*

(11) *В Екатеринбурге признают **прогрессивность** «матрёшки» и сетуют на собственную отсталость;*

(12) *Верим, что **наука и вузы** «матрёшки» продолжат уверенный рост;*

(13) *Посему публикуем **карту** «матрешки».*

Таким образом, графически структура «тюменской матрёшки» выглядит следующим образом (см. диаграмму 1):

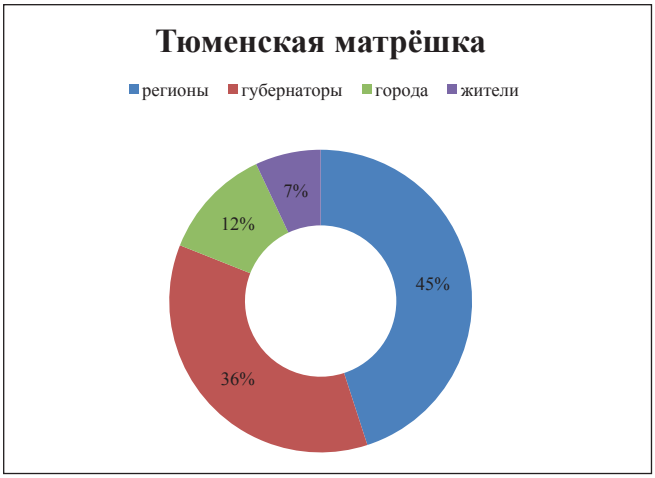


Диаграмма 1. Структура минимального контекста метафорического сочетания «тюменская матрёшка»

Каждый из препозиционных расширителей метафорического сочетания «тюменская матрёшка» занимает своё место в её структуре: «тюменская матрёшка» состоит из *регионов*, которые управляются *губернаторами*, в ней есть *города* и *жители*. Данная модель является отражением реальной ситуации, в которую встроена территория «тюменской матрёшки» с точки зрения социально-политической стратификации. Заметим, что в такой структуре отсутствует оценочность создаваемого конструкта, внешний лингвистический имидж, реализуемый через рассматриваемое метафорическое сочетание, практически безэмоционален (исключение – лексема *прогрессивность*, представленная одним контекстом). Иными словами, авторы рассмотренных текстов не ставили перед собой задачу репрезентировать лингвистический имидж пейоративно или мелиоративно: необходимо было только вербализовать её структуру (в представленном материале отсутствуют номинации типа *воры* «тюменской матрёшки», *бардак* в «тюменской матрёшке» или, наоборот, *добро* «тюменской матрёшки», *успех* «тюменской матрёшки» и т.д.).

С целью верификации полученных данных в результате исследования контекстуального наполнения модели «*тюменская матрёшка*» и установления её дополнительных когнитивных признаков в синхронном аспекте с группой испытуемых (67 человек) был проведён свободный ассоциативный эксперимент, преимущества которого, по мнению В.А. Пищальниковой, в том, что он «обнаруживает деятельностное отношение человека к миру, репрезентированное словом, что позволяет на основе АП моделировать характер психологической структуры содержания слова и концептуализации действительности носителями того или иного языка. Ассоциативное значение, выявляемое посредством анализа дистрибуции реакций на слово-стимул, оказывается эффективным средством обнаружения намечающихся тенденций в изменении значения слова [2, с. 758].

Информантами оказались представители разных групп, поскольку перед авторами не стояла задача изучить особенности категоризации языковой реальности, характерной для одного сообщества:

– возрастных («17 – 24» **–** 77, 6%; «27 – 46» **–** 19,4%; «46 – 67» **–** 3%),

– социальных (среднее общее – 10,5%, среднее профессиональное – 4,5%, неоконченное высшее – 39%, высшее (бакалавриат) – 25%, высшее (специалитет) – 12%, высшее (магистратура) – 3%, кандидат наук – 6%),

– территориальных (Северо-Западный федеральный округ **–** 6%, Сибирский федеральный округ – 24%, Уральский федеральный округ – 70%),

– гендерных (мужчины – 25% и женщины – 75%).

Напротив одного предложенного атрибутивного словосочетания-стимула «*тюменская матрёшка*» респонденты должны были записать по 5 ассоциаций любой части речи. Данная задача была определена в качестве основной в рамках свободного ассоциативного эксперимента, сформулирована на русском

языке, поскольку все респонденты прежде всего являются носителями русского языка как родного. В случае затруднения с подбором слов информанты могли поставить прочерк напротив номера (номеров) ассоциации (ассоциаций). Как отказ рассматривалось абсолютное отсутствие реакций.

Все информанты были поставлены в одинаковые экстралингвистические условия, в какой-то степени типичные для данной методики изучения языкового сознания:

1) для проведения свободного ассоциативного эксперимента была использована виртуальная площадка https://docs.google.com/, которая позволила быстро и эффективно обработать полученные результаты;

2) время для проведения эксперимента было ограничено условно: 22 мая 2020 г. – 30 августа 2020 г. (пройти анкетирование можно было в любое удобное для респондентов время, время на репрезентацию ассоциаций не было задано).

На словосочетание-стимул было получено 335 ассоциативных реакций. В ходе свободного ассоциативного эксперимента выявлены два основных типа реакций: реакции-словосочетания (11%), реакции-словоформы (89%).

Построение ассоциативного поля исследуемого атрибутивного словосочетания-стимула

Отбор материала для данного анализа был осуществлён нами в 4 этапа:

– изначально были устранены все возможные в рамках свободного ассоциативного эксперимента отказы,

– затем на этапе формирования (моделирования) ассоциативного поля «*тюменская матрёшка*» был проанализирован полученный материал,

– были проведены количественный и качественный анализы.

В результате обработки полученных данных было построено ассоциативное поле словосочетания-стимула «*тюменская матрёшка*»:

Россия 39, Тюмень 33, Сибирь 25, игрушка 24, ХМАО 19, матрешка 19, Тюменская область 17, регион (ы) 11, сувенир 11, кукла 11, город (а) 10, культура 7, нефть 6, политика 6, Югра 5, ЯНАО 5, область 4, традиции 4, Ямал 4, игра 3, красиво 3, красный 3, округ 3, роспись 3, холод 3, яркая 3, яркость 3, богатство 2, большая 2, деревня 2, дерево 2, искусство 2, красная помада 2, красочная 2, люди 2, много 2, народ 2, народность 2, патриотизм 2, родина 2, углерод 2, субъект (ы) 2, автономия, автономность, болото, вахта, власть, деньги, достаток, коррупция, лес, независимость, река, ресурсы, русская душа, самостоятельность, север, снег, соглашение, сотрудничество, стоит на площади Тюмени, фольклор, хохлома; отказы – 0.

Количественная интерпретация ассоциативных реакций

Статистический анализ полученных реакций на словосочетание-стимул «*тюменская матрёшка*» у респондентов определил следующие параметры:

– ядро поля составляют реакции – *Россия* (12%), *Тюмень* (10%),

– ближняя периферия представлена реакциями *Сибирь* (7,5%), *игрушка* (7,2%),

– дальняя периферия – ассоциатами *ХМАО* (5,7%), *матрешка* (5,7%), *Тюменская область* (5%).

Семантическая интерпретация ассоциативных реакций

Анализ ассоциативного материала позволил обобщить полученные реакции и поделить их на следующие ассоциативно-тематические группы. В сознании респондентов «тюменская матрёшка» связана:

1. С территориальной идентификацией региона, включая топонимы (194):

Россия 39, Тюмень 33, Сибирь 25, ХМАО 19, Тюменская область 17, регион (ы) 11, город (а) 10, Югра 5, ЯНАО 5, Ямал 4, область 4, округ 3, холод 3, большая 2, деревня 2, субъект (ы) 2, автономия, автономность, болото, лес, независимость, река, самостоятельность, север, снег, стоит на площади Тюмени.

2. С культурой, традициями (111):

игрушка 24, матрешка 19, кукла 11, сувенир 11, культура 7, традиции 4, игра 3, красиво 3, красный 3, роспись 3, яркая 3, яркость 3, дерево 2, искусство 2, красная помада 2, красочная 2, народность 2, патриотизм 2, родина 2, русская душа, фольклор, хохлома.

3. С социально-политической идентификацией региона (30):

нефть 6, политика 6, богатство 2, люди 2, много 2, народ 2, углерод 2, вахта, власть, деньги, достаток, коррупция, ресурсы, соглашение, сотрудничество.

Распределим ассоциаты, полученные в рамках проведённого свободного ассоциативного эксперимента, по уровням синтаксирования (см. табл. 1):

Графически полученные данные можно представить следующим образом (см. диаграмму 2):



Диаграмма 2. Типы синтаксирования ассоциатов на стимул «тюменская матрёшка»

Н.И. Степыкин справедливо отмечает, что «ассоциации как речевые действия активируются в результате определённой программы речепорождения» [3, с. 154]. Выделенные типы синтаксирования репрезентируют связь с окружающей действительностью в большей или меньшей степени. Наиболее культурологически обусловленными являются реакции-синтаксемы, поскольку они проходят все этапы синтаксирования. Принцип метафоризации в этом случае скрепляет пару «стимул – реакции» в едином семантическом пространстве (как следствие – 76% полученных ассоциатов относятся именно к этой группе).

В результате анализа ассоциативного поля «тюменская матрёшка» можно репрезентировать три смысловых блока исследуемой метафоры-стимула:

- это субъект Российской Федерации (147),
- имеющий территориальную и социально-политическую идентичность (212),
- метафорически связанный с матрёшкой (111).

Как показал свободный ассоциативный эксперимент, в сознании носителей русского языка, проживающих на территории Российской Федерации, метафорическое сочетание «тюменская матрёшка» в первую очередь репрезентирует реальную социально-политическую ситуацию. Серьёзным аргументом в пользу сделанных выводов служит динамика семантической связанности минимальных семантических и дискурсивных расширителей значения метафорического сочe-

Таблица 1

Типы реакций	Ассоциаты	% от общего количество реакций
Морфологические ассоциации (поверхностное синтаксирование)	Тюмень 33 матрешка 19 Тюменская область 17	20,6%
Ассоциации типа прилагательное-прилагательное (смысловое синтаксирование)	красный 3	2,7%
Ассоциации-представления (смысловое синтаксирование)	Россия 39, Сибирь 25, игрушка 24, ХМАО 19, регион (ы) 11, сувенир 11, кукла 11, город (а) 10, культура 7, нефть 6, политика 6, Югра 5, ЯНАО 5, область 4, традиции 4, Ямал 4, игра 3, красиво 3, красный 3, округ 3, роспись 3, холод 3, яркая 3, яркость 3, богатство 2, большая 2, деревня 2, дерево 2, искусство 2, красная помада 2, красочная 2, люди 2, много 2, народ 2, народность 2, патриотизм 2, родина 2, углерод 2, субъект (ы) 2, автономия, автономность, болото, вахта, власть, деньги, достаток, коррупция, лес, независимость, река, ресурсы, русская душа, самостоятельность, север, снег, соглашение, сотрудничество, фольклор, хохлома	75,8%
Реакции-синтаксемы (все этапы синтаксирования)	стоит на площади Тюмени	0,9%

тания «тюменская матрёшка» и данных, полученных в результате свободного ассоциативного эксперимента.

В качестве перспективы дальнейшего исследования возможно применение предложенного в данной работе комплексного подхода для анализа иных метафорических сочетаний, актуальных для жителей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (например, *«хозяйка Югры», «вороний день», «день вороны»* и т.д.), так как тезаурус ассоциатов, как полагает один из создателей Русского ассоциативного словаря [4], может показать «язык в его предречевой готовности, обнажая сокровенный, скрытый от прямого наблюдения способ „держания" языка в памяти его носителя, приоткрывая таинственную завесу над святая святых, над тем, как устроена языковая способность человека, человека говорящего и понимающего» [5, с. 750]. Также интересно провести исследование языкового сознания мигрантов, которые ещё не получили статус «носитель русского языка», иностранных граждан и для которых русский язык считается иностранным.

Подчеркнём, что в исследовании представлен материал, актуальный в тот момент, когда был проведён свободный ассоциативный эксперимент, и определены минимальные расширители значения метафорического словосочетания «тюменская матрёшка». Повторение подобного комплексного анализа спустя минимум один год репрезентирует иные формы категоризации пространства и иную семантику метафорического сочетания «тюменская матрёшка», что, безусловно, является важным для реконструкции изменений дискурса.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Под редакцией и с предисловием А.Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Пищальникова В.А. Интерпретация ассоциативных данных как проблема методологии психолингвистики. *Russian Journal of Linguistics*. 2019; Т. 23, № 3: 749 – 761.
3. Степыкин Н.И. Ассоциативное поле *вежливый*: динамика психологически актуального содержания в лексиконе индивида. *SCIENCE FOR EDUCATION TODAY*. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2020; Т. 10, Выпуск № 2: 151 – 166.
4. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности: послесловие. *Русский ассоциативный словарь*: в 2-х т. Москва: Астрель; АСТ, 2002.
5. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. *Языковое сознание и образ мира*: сборник статей. Москва: ИЯ РАН, 2000: 191 – 206.

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej i s predisloviem A.N. Baranova. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Pischal'nikova V.A. Interpretaciya associativnyh dannyh kak problema metodologii psiholingvistiki. *Russian Journal of Linguistics*. 2019; T. 23, № 3: 749 – 761.
3. Stepykin N.I. Associativnoe pole *vezhlivyj*: dinamika psihologicheski aktual'nogo soderzhaniya v leksikone individa. *SCIENCE FOR EDUCATION TODAY*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2020; T. 10, Vypusk № 2: 151 – 166.
4. Karaulov Yu.N. Russkij associativnyj slovar' kak novyj lingvisticheskij istochnik i instrument analiza yazykovoj sposobnosti: posleslovie. *Russkij associativnyj slovar'*: v 2-h t. Moskva: Astrel'; AST, 2002.
5. Karaulov Yu.N. Pokazateli nacional'nogo mentaliteta v associativno-verbal'noj seti. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*: sbornik statej. Moskva: IYa RAN, 2000: 191 – 206.

Статья поступила в редакцию 20.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-616-619

***Gulyaeva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Mordovina T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: tvmordovina76@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "PANDEMIC" IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA. The article discusses the concept of "pandemic" for the first time. The relevance of the study is due to the spread of the coronavirus pandemic around the world in 2020. The research material includes English texts of Internet publications. The study and analysis of the leading English-language media revealed the conceptual component of the concept "pandemic". Conclusions about the content of the concept under study are based on the analysis of data from explanatory dictionaries and English-language articles in 2020. The paper considers 11 features of this concept, including harm to health, spread over a wide area, stay in quarantine or isolation, changes in people's habitual life, unfavorable business environment, etc. The results of the research help to understand verbal-content structure of the studied concept in the English-language worldview.

Key words: **concept, pandemic, mass media, COVID-19, conceptual features.**

***Е.А. Гуляева**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
***Ю.В. Клюкина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyulina@hotmail.com*
***Е.И. Давыдова,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Т.В. Мордовина**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: tvmordovina76@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПАНДЕМИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В статье впервые рассматривается концепт «пандемия». Актуальность исследования обусловлена распространением пандемии коронавируса по всему миру в 2020 г. Материалом исследования послужили тексты англоязычных интернет-изданий. Изучение ведущих англоязычных СМИ позволило выявить концептуальную составляющую понятия «пандемия». Выводы о содержании исследуемого концепта были сделаны на основе анализа данных толковых словарей и англоязычных статей за 2020 г. В работе рассматриваются 11 признаков концепта «пандемия», среди которых вред для здоровья, распространение на обширной территории, пребывание на карантине или в изоляции, изменения в привычной жизни людей, неблагоприятная обстановка для ведения бизнеса и др. Результаты исследования расширяют понятие вербально-содержательной структуры изучаемого концепта в англоязычной языковой картине мира.

Ключевые слова: **концепт, пандемия, СМИ, COVID-19, концептуальные признаки.**

Пандемия COVID-19 стала самой серьезной проблемой, с которой столкнулось человечество в XXI веке. Она повлияла практически на все сферы деятельности людей, и ученые многих областей научного знания занимаются исследованием того, что связано с пандемией, и на что она оказала свое влияние. С лингвистической точки зрения интерес представляют вербальные средства, описывающие пандемию, образование новых лексических единиц, терминов и понятий, преобладающих в речи в настоящее время. Настоящее исследование посвящено содержанию концепта «пандемия», представленного в СМИ, как основного источника информации о происходящем в мире.

Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека из непосредственного чувственного опыта, из непосредственных операций человека с предметами, из взаимодействия при помощи мыслительной деятельности с другими уже сформированными концептами, из языкового общения [1, с. 4]. Концепт является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [2].

З.Д. Попова и И.А. Стернин указывают на то, что «слово представляет концепт не полностью – оно своим значением передает несколько концептуальных признаков, релевантных для сообщения. Слово является средством доступа к концептуальному значению, и, получив через слово этот доступ, мы можем подключить к мыслительной деятельности и другие концептуальные признаки, данным словом непосредственно не названные (существующие в значении как периферийные, скрытые, вероятностные, ассоциативные семы). Слово, таким

образом, как и любая номинация, – это ключ, открывающий для человека концепт как единицу мыслительной деятельности и делающий возможным воспользоваться им в мыслительной деятельности» [3, с. 21].

Обратившись к толковым словарям, мы получили следующее определения термина «пандемия»:

- *A disease that exists in almost all of an area or in almost all of a group of people, animals or plants* [4].
- *An outbreak of a disease that occurs over a wide geographic area (such as multiple countries or continents) and typically affects a significant proportion of the population: a pandemic outbreak of a disease* [5].
- *A disease prevalent throughout an entire country, continent, or the whole world* [6].

Таким образом, пандемия определяется как заболевание, которое распространяется на все живые организмы на территории страны, континента или всего мира.

Далее рассмотрим лексему *disease*. Согласно толковым словарям *diseas* – это:

- *Illness of people, animals, plants, etc., caused by infection or a failure of health rather than by an accident* [4].
- *A disordered or incorrectly functioning organ, part, structure, or system of the body resulting from the effect of genetic or developmental errors, infection, poisons, nutritional deficiency or imbalance, toxicity, or unfavorable environmental factors; illness; sickness; ailment* [7].
- *Any impairment of normal physiological function affecting all or part of an organism, esp a specific pathological change caused by infection, stress, etc, producing characteristic symptoms; illness or sickness in general* [7].

Из данных определений следует, что заболевание – это любое нарушение нормальной физиологической функции, затрагивающее весь организм или часть, особенно специфическое патологическое изменение, вызванное инфекцией, стрессом и т.д., вызывающее характерные симптомы; болезнь или недомогание в целом.

Так как информация в современном мире предоставляется человеку посредством СМИ, они являются важным источником знаний об окружающем мире и происходящих в нем динамических процессах, формируя в то же время его мировоззрение и оказывая влияние на мышление и поведение. Поскольку современная действительность охвачена пандемией коронавируса, следует отметить пристальное внимание СМИ к проблеме распространения коронавирусной инфекции. Для описания содержания исследуемого концепта, существующего в англоязычной картине мира, мы обратились к статьям СМИ, доступным в сети Интернет. Подбор статей осуществлялся методом сплошной выборки.

Необходимо отметить, что в изучаемых нами текстах концепт «пандемия» вербализуется при помощи лексем *pandemic*, *coronavirus*, *coronavirus pandemic*, *coronavirus disease*, *coronavirus surge*, *COVID-19*, *virus*.

Репрезентацию таких признаков концепта «пандемия», как «вред для здоровья» и «распространение на обширной территории», которые мы выделили посредством анализа словарных статей, можно продемонстрировать на следующих примерах:

- *In recent days, many European nations – including Belgium, Russia, France, Italy, Poland, Slovenia and the U.K. – have reported their highest daily virus death tolls in months, and sometimes ever. The pandemic has already caused more than 1.2 million confirmed deaths – over 270,000 of them in Europe, according to a tally by Johns Hopkins University* [8].
- *Coronavirus has claimed more than 90,000 lives in Mexico, muting the country's iconic Day of the Dead* [9].
- *'There's no way to sugarcoat it': COVID-19 cases are surging; one American dies every 107 seconds* [10].

Из приведенных выше цитат видно, что огромная территория нашей планеты находится во власти пандемии, что является причиной болезни и смерти огромного количества людей. Данные примеры также свидетельствуют о быстром распространении и приросте заболевших.

Далее необходимо отметить, что анализ статей современной прессы позволяет сделать вывод о том, что в состав концепта «пандемия» входит признак «пребывание на карантине или в изоляции»:

- *The British government on Friday reimposed its quarantine requirement for any travelers arriving from Denmark, with British Transport Secretary Grant Shapps citing the coronavirus outbreaks at the country's mink farms* [11].
- *Bay Area weighs 2-week quarantine for residents who travel over the holidays* [9].

Лексема *requirement,* имеющая значение *something that you must do, or something you need* [4], указывает на обязательное соблюдение карантина при пандемии.

Карантин может распространяться не только на отдельных индивидов, но и на целые страны, что обычно описывается при помощи лексемы *lockdown* или *national lockdown*.

- *Strict stay-at-home orders appeared to be paying off in Ireland, which last month became the first European country to enter a second national lockdown* [11].
- *British Prime Minister Boris Johnson announced a new monthlong lockdown after being warned that without tough action a resurgent coronavirus outbreak will overwhelm hospitals in weeks* [12].

Следующим признаком концепта «пандемия», который мы выделяем, является «изменения привычной жизни людей».

- *Dr. Anthony Fauci: Rethink your usual plans for Thanksgiving* [13].
- *Cuomo using NYPD, National Guard to increase airport COVID-19 checkpoints* [14].
- *How to run a race in a time of surging coronavirus* [15].

В первом примере предлагается пересмотреть свои обычные планы на День благодарения, во втором говорится о дополнительных контрольно-пропускных пунктах в аэропорту из-за COVID-19, а в третьем задается вопрос о том, как бежать кросс в условиях пандемии. Таким образом, можно сделать вывод о том, что пандемия оказывает влияние на разные сферы жизни.

Еще одним признаком концепта «пандемия» является «неблагоприятная обстановка для ведения бизнеса»:

- *It shouldn't be this hard for businesses to do right during the pandemic* [9].
- *Many in Prime Minister Boris Johnson's Conservative Party are opposed to the new lockdown, saying the response is too draconian and will devastate the economy, but the measure is sure to pass with the backing of the opposition Labour Party, which says the new restrictions should have been imposed weeks ago* [16].

Лексемы *hard* со значением *not pleasant or gentle; severe* [4] и *draconian,* что означает *extremely severe, or go further than what is right or necessary* [4] указывают на то, что влияние пандемии на частный бизнес и экономику стран в общем считается чрезвычайно негативным.

С другой стороны, как показывают примеры, данный признак актуален не всегда, так как некоторые отрасли бизнеса получили дополнительную прибыль во время COVID-19:

- *Video game sales are exploding because of COVID-19* [14].
- *Procter & Gamble made a lot of money selling cleaning products, but the big winner was Big Tech* [17].

Следующим признаком рассматриваемого нами концепта является «обязательное использование средств защиты органов дыхания». Согласно проведенному исследованию, пандемия немыслима без защитных масок. В интернет-изданиях можно встретить статьи и видеоролики о том как и зачем необходимо носить защитную маску. Продемонстрируем вербализацию данного признака на примерах:

- *Masks Work. Really. We'll Show You How. A visual journey through the microscopic world of the coronavirus shows how masks provide an important defense against transmission* [15].
- *Marylanders are required to wear a face mask. How do you make one? And other frequently asked mask questions* [18].
- *Just put on a damn mask already, America. The science is clear* [19].

В приведенных примерах авторы пытаются убедить читателей в целесообразности применения средств защиты как способа прекращения распространения болезни. Важность использования маски во время пандемии очевидна из контекста *an important defense against transmission, required, put on a damn mask already.* В первом случае используется лексема со значением «важный», второе предложение передает обязательное для выполнения требование ношения защитной маски, а последнее выражение передает явное раздражение, из-за того, что люди пренебрегают этим обязательством во время пандемии.

Следующим признаком изучаемого нами концепта являются дополнительные траты, рассмотрим это на примерах:

- *A New Item on Your Medical Bill: The 'Covid' Fee* [15].
- *Your insurance may not pay for significant part of hospital treatment for coronavirus* [20].
- *Got coronavirus? You may get a surprise medical bill, too* [21].

Из контекста мы можем понять, что пандемия негативно отражается не только на здоровье человека, но и на его финансовом состоянии, что может стать неприятной неожиданностью.

Далее необходимо отметить, что вторая волна пандемии COVID-19 совпала со временем проведения выборов президента США. Как показало наше исследование, в содержание концепта «пандемия» входит признак «средство оказания влияния на избирателей в предвыборной гонке кандидатов в президенты». Далее подтвердим свое утверждение примерами:

- *Donald Trump Jr. said Tuesday that blue states like California are preemptively ruining family Thanksgiving gatherings with new COVID-19-related restrictions* [22].
- *Democratic presidential nominee Joseph R. Biden said on the eve of Election Day that his plan to combat the coronavirus pandemic will not include a national lockdown or a nationwide mask mandate* [22].
- *President Trump said Monday the U.S. will have a vaccine in "just a few short weeks," while Democratic rival Joseph R. Biden vowed to protect Dr. Anthony Fauci, a top government scientist who has fallen out of favor at the White House, capping a campaign that began with barbs over trade, socialism and the "soul of the nation" before it – like everything* [22].

Из приведенных примеров следует, что проблемы, возникшие в результате пандемии, а также способы их решения являются средством для манипуляции избирателями. Как представляется, выиграть должен тот, кто предложит лучшее решение.

Кроме того, в речи политиков пандемия часто упоминается в связи с традиционными праздниками, а вернее, с невозможностью их проведения в привыч-

ном контексте. Пандемия рассматривается как преграда для семейных встреч, а отказ от празднований – как жертва ради остановки распространения заболевания.

● *This year's holiday season will be hard. But shared sacrifice will keep coronavirus outbreaks from spreading further* [15].

● *Gov. Jared Polis of Colorado has urged residents to avoid Thanksgiving gatherings, comparing the holiday tradition to playing "Russian roulette" with family members who are most at risk* [23].

● *Thanksgiving service, sacrifice can be as simple as small gatherings during the pandemic* [24].

На основе проведенного исследования мы делаем вывод о том, что содержание концепта «пандемия» обладает отрицательным эмоционально-оценочным значением. Во-первых, это становится ясно после анализа соответствующих словарных дефиниций, а, во-вторых, в результате контекстуального анализа использования лексических средств выражения концепта.

● *Disease Control and Prevention against the need, after a grim and worrying year, to gather with family for a traditional, carbohydrate laden ritual* [15].

● *We all agreed that we need this – we need to be together during this crazy, lonely time, and we are just going to be careful and hope that we will all be OK...* [15].

Приведенные в качестве примера цитаты содержат лексемы с отрицательной оценкой в своем значении *grim – worrying, without hope; worrying-making you feel unhappy and frightened; crazy – very strange or foolish. lonely – unhappy because you are not with other people* [4].

В результате того, что пандемия оценивается как негативное явление, возникает еще один признак – «борьба с пандемией, поиск средств ее остановки».

● *The start of the transition means Biden's battle against the coronavirus begins* [15].

● *Until now, President-elect Joseph R. Biden Jr.'s Covid-19 task force has had to prepare its battle plan without the keys to the government agencies leading the pandemic response* [15].

● *"We're going to defeat this virus", the governor added* [15].

При этом цель борьбы с пандемией – ее прекращение, а средство – вакцина. То, что будет после пандемии, часто характеризуется как *brighter future* или *post-Covid world*.

● *News of impending vaccines has instilled hope the pandemic will pass into history within months. But the road to that brighter future continues to darken – in the last seven days, the nation recorded a weekly record with 1.2 million new infections* [10].

● *"There is such a bright day ahead with what this team is delivering on vaccines and therapeutics. We want to make sure that everybody is here for next year's Thanksgiving," Azar said at a briefing by Operation Warp Speed, the White House-led initiative to quickly develop COVID-19 vaccines and treatments* [10].

● *In this collection of 12 essays, leading scholars present new ideas to guide policies and shape debates in a post-COVID-19 world* [25].

Таким образом, в результате проведенного исследования мы получили следующий набор признаков концепта "пандемия":

1. Вред для здоровья.
2. Распространение на обширной территории.
3. Пребывание на карантине или в изоляции.
4. Изменения в привычной жизни людей.
5. Неблагоприятная обстановка для ведения бизнеса.
6. Дополнительная прибыль.
7. Обязательное использование средств защиты органов дыхания.
8. Дополнительные траты на медицинское обслуживание.
9. Средство оказания влияния на избирателей в предвыборной гонке.
10. Преграда для семейных встреч и празднований.
11. Борьба с пандемией, поиск средств ее остановки.

Важно отметить, что данные концептуальные признаки соответствуют содержанию исследуемого нами концепта "пандемия" на данном этапе развития общества, так как «концепты не являются застывшими сущностями, им свойственны не только расплывчатые границы, но и изменчивый характер; они развиваются, расширяясь, сливаясь, разбиваясь на части. Зачастую их изменение приводит к порождению новых концептов, то есть они не только трансформируются сами, но и влияют на трансформацию других концептов» [26, с. 53].

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Истоки, 2001.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология.* Москва: Academia, 1997: 281.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка*. Воронеж: Истоки, 2006.
4. *The Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
5. *The dictionary by Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
6. Dictionary.com. Available at: https://www.dictionary.com
7. *The Collins English Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/
8. *The StarTribune*. Available at: https://www.startribune.com/
9. *The Los Angeles Times*. Available at: https://www.latimes.com
10. *The USA today*. Available at: https://www.usatoday.com
11. *The Washington Post.* Available at: https://www.washingtonpost.com
12. *NBC News*. Available at: https://www.nbcnews.com
13. *The Chicago Tribune*. Available at: https://www.chicagotribune.com
14. *The New York Post*. Available at: https://nypost.com
15. *The New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com
16. *Claims Journal*. Available at: https://www.claimsjournal.com
17. *National Public Radio*. Available at: https://www.npr.org
18. *The Baltimore Sun*. Available at: https://www.baltimoresun.com
19. *Business Insider*. Available at: https://www.businessinsider.com
20. *The Economic Times*. Available at: https://economictimes.indiatimes.com
21. *NBC News*. Available at: https://www.nbcnews.com
22. *The Washington Times*. Available at: https://www.washingtontimes.com
23. *CNN Travel*. Available at: https://edition.cnn.com/travel
24. *The Times Herald-Record*. Available at: https://www.recordonline.com
25. *Brookings*. Available at: https://www.brookings.edu
26. Бабина Л.В. *Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи*. Тамбов: Издательство ТГУ имени Г.Р. Державина, 2003.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2001.
2. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya.* Moskva: Academia, 1997: 281.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka*. Voronezh: Istoki, 2006.
4. *The Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
5. *The dictionary by Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
6. Dictionary.com. Available at: https://www.dictionary.com
7. *The Collins English Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/
8. *The StarTribune*. Available at: https://www.startribune.com/
9. *The Los Angeles Times*. Available at: https://www.latimes.com
10. *The USA today*. Available at: https://www.usatoday.com
11. *The Washington Post.* Available at: https://www.washingtonpost.com
12. *NBC News*. Available at: https://www.nbcnews.com
13. *The Chicago Tribune*. Available at: https://www.chicagotribune.com
14. *The New York Post*. Available at: https://nypost.com
15. *The New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com
16. *Claims Journal*. Available at: https://www.claimsjournal.com
17. *National Public Radio*. Available at: https://www.npr.org
18. *The Baltimore Sun*. Available at: https://www.baltimoresun.com
19. *Business Insider*. Available at: https://www.businessinsider.com
20. *The Economic Times*. Available at: https://economictimes.indiatimes.com
21. *NBC News*. Available at: https://www.nbcnews.com

22. *The Washington Times*. Available at: https://www.washingtontimes.com
23. *CNN Travel*. Available at: https://edition.cnn.com/travel
24. *The Times Herald-Record*. Available at: https://www.recordonline.com
25. *Brookings*. Available at: https://www.brookings.edu
26. Babina L.V. *Kognitivnye osnovy vtorichnyh yavlenij v yazyke i rechi*. Tambov: Izdatel'stvo TGU imeni G.R. Derzhavina, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-619-626

***Alsalibi Rivaa Muhammad Salem**, postgraduate, Department of Theory of Journalism and Mass Communications, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*

FUNCTIONS OF THE MEDIA, SOCIAL NETWORKS IN THE ADAPTATION OF ETHNOCULTURAL COMMUNITIES IN ST. PETERSBURG. The task of the work is to identify the form and function of adaptation, presented in various media texts of many ethnic groups of migrants in social networks; consideration of the classification of types of individual adaptation, highlighted by R. Merton. The paper substantiates the idea that the nature and dynamics of adaptation of migrants is greatly influenced by such social institution as the mass media: the Internet, social networks, and the press. The work says that each ethnic community forms a unique space of adaptive communicative practices. The article reveals the processes of the most successful adaptation of migrants taking place in ethnic communities that use adaptive practices of acculturation. As a subject of study, the study examines the functions of adaptive practices used in ethnic media for the adaptation of migrants from different countries in the conditions of Russian society. The article provides an analysis of 27 electronic sources for migrants in Russia. The author concludes that the ethnic community of migrants is characterized by a combination of everyday, cultural, social and psychological adaptive practices implemented through ethnic media.

Key words: ethnocultural communities, social adaptation, adaptive practices, ethnic journalism, R. Merton.

***Алсалиби Ривaа Мухаммад Салем,** аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург*

ФУНКЦИИ СМИ, СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В АДАПТАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Целью данной работы является выявление формы и функции адаптации, представленной в различных медиатекстах многих этнических групп мигрантов в социальных сетях; рассмотрение классификации типов индивидуальной адаптации, выделенных Р. Мертоном. В работе обосновывается идея о том, что на характер и динамику адаптации мигрантов большое влияние оказывает такой социальный институт, как средства массовой информации: Интернет, социальные сети, пресса. В работе говорится о том, что каждое этническое сообщество формирует уникальное пространство адаптивных коммуникативных практик. В статье раскрываются процессы наиболее успешной адаптации мигрантов, протекающей в этнических сообществах, использующих адаптивные практики аккультурации. В качестве предмета изучения в исследовании рассматриваются функции адаптивных практик, используемые в этнических медиа, для адаптации мигрантов разных стран в условиях российского общества. В статье дан анализ 27 электронных источников, посвящённых мигрантам, находящимся в России. Автор делает вывод о том, что для этнического сообщества мигрантов характерно сочетание бытовой, культурной, социальной и психологической адаптивных практик, реализующихся через этнические медиа.

Ключевые слова: **этнокультурные сообщества, социальная адаптация, адаптивные практики, этническая журналистика, Р. Мертон.**

На протяжении всей жизни человек вступает в определенные взаимоотношения, что можно расценивать как процесс его социальной адаптации. Так, человек поступает учиться в образовательные учреждения, заводит семью и налаживает иные контакты, что позволяет говорить о том, что процесс социальной адаптации является длительным и достаточно сложным [1]. Немного сложнее социальная адаптация проходит в случае, когда человек сталкивается с другой этнокультурой, так как адаптация в данном случае начинается заново. Не секрет, что многие культуры существенно отличаются друг от друга, а понять иные ценности и традиции подчас бывает весьма затруднительно. В этом случае определенное содействие человеку могут оказать СМИ. Более того, роль СМИ в данном случае может состоять в том, чтобы сохранить национальную идентичность человека [2].

В связи с этим стоит рассмотреть такие функции СМИ, которые они выполняют на практике в рамках адаптации в этнокультурных сообществах. Стоит обратиться к научной литературе, так как мнения на этот счет в науке весьма различны. Например, интерес представляет точка зрения Е.П. Прохорова, который выделял только три функции СМИ в данном секторе. Во-первых, он выделял коммуникативную функцию, состоящую в том, что СМИ помогают индивиду наладить с новым обществом конструктивный диалог. Вторая функция СМИ, по мнению автора, – функция в сфере формирования культуры, суть которой заключается в адаптации новых культурных ценностей для изучения и наблюдения, а также для ее применения на практике. И, наконец, в-третьих, автор выделял рекламно-справочную функцию, направленную на получение информации об услугах, которые могут быть оказаны принимающей стороной, о ценах, сервисе и так далее [3].

Несколько иные функции были выделены С.Г. Корконосенко. Так, автор отмечает только две основные функции, среди которых функция интеграции и функция познания. Так, функция интеграции направлена на достижение согласия сообществ в решении таких проблем, как проблема обеспечения личной безопасности и проблема взаимоотношений, которые складываются между людьми различных конфессий. В свою очередь, функция познания направлена на то, чтобы удовлетворить потребности каждого человека в личностном развитии. В данном аспекте стоит акцентировать внимание на том, что отдельно автором выделяется организаторская функция, а также функция пропаганды и агитации. Тесную взаимосвязь с личностью человека имеют такие функции, как функция психогигиены и психологической разрядки, функция связи с обществом и достижения ориентированности [1].

Применение принципов Р. Мертона к исследованию способов адаптации индивидов в принимающем обществе

Данное исследование опирается на модель Роберта Мертона в изучении и классификации адаптивной практик представители этнокультурный сообществ, проживающих в Санкт-Петербурге. Адаптивные практики могут иметь разное происхождение, включая этнические медиа, предназначенные для иммигрантов (этнокультурных сообществ). Р. Мертоном была разработана классификация основных типов девиации, его разработка был основана на соотношении целей и средств, которые проявляются в поведении человека и ответных реакций в условиях аномии (в данном случае подразумевается принятие или отказ людей от данных целей). На рис. 1 представлено, каким образом проявляются формы адаптации с определяемыми культурой целями и социально одобряемыми средствами [4].

Формы адаптации	Определяемые культурой цели	Социально одобряемые средства
• Конформность	+	+
• Инновация	+	-
• Ритуализм	-	+
• Ретритизм	-	-
• Мятеж+	+-	+-

Где «+» принятие; «–» отвержение, «+–» отвержение господствующих ценностей и замена их новыми

Рис. 1. Формы адаптации по Р. Мертон

Конформность возникает, когда существует баланс между акцентом на структурные элементы, представленные в целях, и обычными средствами их достижения, состояние баланса возникает в паттерне, который соответствует пат-

терну соответствия или соответствия на иллюстрации. Когда этот акцент меняется по отношению к этим структурным элементам, мы получаем поведенческие адаптивные паттерны.

Инновация – цели приемлемы, но средства достижения этих целей неприемлемы.

Ритуализм проявляется тогда, когда средства приемлемы, но цели неприемлемы или неопределенны в зависимости от уровня утверждения средств.

При мятеже отвергаются как цели, так и обычные средства, и предлагается новый способ интеграции между целями и средствами.

Итак, Роберт Мертон определяет определенные степени системной интеграции, которые определяются определенными уровнями. Акцент делается на структурные элементы, которые, в свою очередь, влияют на определение адаптивных паттернов социального поведения. Таким образом, Р. Мертон берет образцы поведенческой адаптации индивидов в качестве индикаторов для измерения степени интеграции в социальную систему, а затем подтверждает степень тесной связи между направлением карьеры и обновленным статусом того, какое поведение является одним из ее основных элементов, что и подтверждает научное исследование социального феномена.

Этническая группа из Таджикистана

Были изучены интернет-ресурсы, на которых представлена информация для мигрантов из Таджикистана, необходимая им для ориентирования и свободного проживания на территории другого государства, быстрого прохождения адаптационного процесса. На данных порталах мигранты могут ознакомиться с актуальной информацией о вакансиях, узнать контактные данные представителей министерств, миграционных служб, занимающихся вопросами трудоустройства мигрантов. Представляется, что информационные ресурсы оказывают содействие мигрантам в решении определенной совокупности вопросов. В частности, речь идет о таких вопросах, которые связаны с получением патента, оформлением документов, с решениями определенных проблемных ситуаций [5]. Информация на специализированных сайтах, в группах представлена на двух языках (русском и таджикском). В сообществах социальных сетей мигранты могут также общаться на своём языке и на языке принимающего государства.

Этническая группа из Узбекистана

Мигранты из Узбекистана могут узнавать актуальную для них информацию на сайте этнических СМИ, рассказывающем о жизни мигрантов в России, происходящих событиях, свободных трудовых местах.

Есть также форумы, на которых происходит общение между мигрантами, обмен информацией, опытом. Мигранты могут обсуждать злободневные темы, касающиеся многих актуальных вопросов, требующих совместного решения. Здесь также расположена контактная информация, чтобы в случае необходимости мигранты могли обратиться в нужные службы для получения поддержки и помощи.

Этническая группа из Азербайджана

Есть много форумов, на которых представлена информация, необходимая мигрантам из Азербайджана. На форуме «Домой в Россию» содержится информация, которой могут воспользоваться мигранты из той или иной страны. Процесс адаптации мигрантов из Азербайджана в России происходит легче и быстрее. Проанализировав информационные ресурсы, направленные на улучшения жизни мигрантов в России, можем сказать, что большую часть составляют сообщества в социальных сетях, в которых азербайджанцы делятся своей жизнью с соотечественниками, рассказывают об актуальных вакансиях, о событиях, происходящих в городе, культурных мероприятиях, проводимых диаспорой. Все мигранты, рабочие или же студенты, стараются держаться вместе, интересуются жизнью друг друга, организуют массовые походы в кино, театры.

Этническая группа казахи

Основным ресурсом, способствующим адаптации жителей Казахстана, иммигрирующих в Россию, является чат-форумы. Чат представляет собой информационную бесплатную помощь соотечественникам, оказывает им поддержку при переселении в Россию. На данном форуме происходит обмен опытом между переселенцами, сбор и хранение базы документов по переселению. Здесь также можно отметить существование множества групп и сообществ в социальных сетях, где мигранты могут свободно общаться на интересующие темы, находить друзей, организовывать встречи и многое другое.

Общие форумы

При изучении информационных ресурсов, посвященных мигрантам, мы выяснили, что существуют как этнические форумы, так и межэтнические, образованные для использования разными этническими группами. К общим форумам можем отнести такой ресурс, как «Интерфакс-религия», который посвящен размещению информации религиозной направленности, например, в нем описывается суть религиозных праздников. В таких социальных сетях, как «Одноклассники.ру». «Вконтакте», «Инстаграм», созданы различные сообщества и группы, на которых мигранты могут найти любую интересующую их информацию. При отсутствии информации на сайтах всегда есть возможность уточнить её у других участников сообществ. Социальные сети становятся путеводителем при адаптации мигрантов в России. В этнических сообществах создаются тематические чаты, где мигранты обмениваются между собой опытом. Благодаря поддержке соотечественников, находящихся в России, вновь прибывающие мигранты быстрее проходят адаптационный период [8].

Проведенный анализ интернет-ресурсов с помощью стилистического и структурного анализа текстов, посвященных миграции в Россию для разных этнических групп, позволил выявить общие характеристики (см. табл.).

Таблица демонстрирует взаимосвязь адаптивных практик и содержания медиаресурсов, предназначенных для мигрантов различных этнических групп. Также в таблице приведена информация о функциях осуществляемых адаптив-

Таблица

Содержание интернет-ресурсов, созданных для мигрантов

Этническая группа	Содержание медиа (формы, сообщества)	Форма адаптации	Функции адаптации	Тип социального поведения по Р. Мертону
Таджики (основная масса мигрантов – трудовые)	– вакансии; – нормативно-правовая база (трудоустройство, проживание) – обмен опытом с соотечественниками	1. Хозяйственная. 2. Культурная. 3. Социальная. 4. Психическая	Нормативно-регулятивная функция и функция социальной мобильности, социализационная и психокоррекционная функция	Тип индивидуальной адаптации – ритуализм
Узбеки (основная масса мигрантов – трудовые)	– вакансии; – нормативно-правовая база (трудоустройство, проживание); – обмен опытом с соотечественниками	1. Хозяйственная. 2. Культурная. 3. Социальная. 4. Психическая	Преобладают нормативно-регулятивная функция и функция социальной мобильности. Психокоррекционная и социализационная функции	Ритуализм
Азербайджанцы (большая часть – бизнесмены, продавцы, знание русского языка)	– общение в рамках своей этнической группы – нормативно-правовая база (трудоустройство, проживание)	1. Хозяйственная. 2. Социальная	Преобладает социализационная функция, нормативно-регулятивная, функция социальной мобильности и коммуникативная функция	Добиваются высоких целей. Тип социального поведения – инновационность
Казахи (в большинстве это трудовые мигранты, хорошо владеющие русским языком)	– вакансии; – нормативно-правовая база (трудоустройство, проживание); – обмен информацией с соотечественниками	1. Хозяйственная. 2. Социальная	Преобладает социализационная функция, нормативно-регулятивная, функция социальной мобильности и коммуникативная функция.	Внешние отличия их от принимающего сообщества. Тип – конформизм
Общие форумы (трудовые мигранты, студенты и др.)	– тематическое общение; – обмен опытом – поддержка соотечественников	1. Культурная. 2. Хозяйственная. 3. Территориальная (в вопросах брака, детей) 4. Психическая. 5. Социальная	Коммуникативная, нормативно-регулятивная, социализационная, психокоррекционная, функция социальной мобильности	Тип – конформизм и инновационность

ных практик с указанием тех вопросов, которые являются для каждой группы наиболее актуальными.

В результате проведенного анализа было выявлено, что большое количество текстов, размещенных на форумах трудовых мигрантов из средней Азии (жители Таджикистана, Узбекистана, Азербайджана), содержат информацию об актуальных вакансиях, сведения о нормативно-правовой базе для легального трудоустройства и проживания на территории РФ, обмен опытом с соотечественниками. Для них характерны такие формы адаптации, как хозяйственная, культурная, социальная, психическая. Кроме того, в данной работе были проанализированы виды социального поведения членов сообщества, разделенные Робертом Мертоном на пять типов индивидуальной адаптации, в зависимости от того, принимает ли человек устоявшиеся культурные нормы общества или нет. Говоря о функциях адаптации, был сделан вывод о том, что в представленных на форумах и социальных сетях медиатекстах данных групп трудовых мигрантов преобладают нормативно-регулятивная функция и функция социальной мобильности. Это обусловлено необходимостью правового обоснования своего пребывания на территории РФ. Обмен опытом с соотечественниками на форумах выполняет психокоррекционную и социализационную функции.

Библиографический список

1. Корконосенко С.Г. *Основы журналистики*. Москва: Аспект Пресс, 2004.
2. Блохин И.Н. *Журналистика в этнокультурном взаимодействии*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2013.
3. Прохоров Е.П. *Ведение в теорию журналистики*: учебник. Москва: Аспект Пресс, 2009.
4. Мертон Р. *Социальная теория и социальная структура*. Москва: АСТ Москва: Хранитель, 2006.
5. *Полезная информация для мигрантов*. Available at: https://www.liteiny79.spb.ru/migrant-info
6. Соболевская О.В. *Отчаяние, доверие, обман, помощь. Как мигранты поддерживают друг друга в социальных сетях*. Available at: https://iq.hse.ru/news/324642477.html
7. Завьялов А.В. Адаптация мигрантов в городской среде: новые условия жизни в старых городах. *Урбанистика*. 2018; № 3: 1 – 11.
8. Иванов Д.Е., Егорова Л.Д. Социально-культурная адаптация студентов-иностранцев как проблема современных вузов России. *Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева:* научный журнал. 2014; № 3 (83): 122 – 127.

References

1. Korkonosenko S.G. *Osnovy zhurnalistiki*. Moskva: Aspekt Press, 2004.
2. Blohin I.N. *Zhurnalistika v `etnokul'turnom vzaimodejstvii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2013.
3. Prohorov E.P. *Vedenie v teoriyu zhurnalistiki*: uchebnik. Moskva: Aspekt Press, 2009.
4. Merton R. *Social'naya teoriya i social'naya struktura*. Moskva: ACT Moskva: Hranitel', 2006.
5. *Poleznaya informaciya dlya migrantov*. Available at: https://www.liteiny79.spb.ru/migrant-info
6. Sobolevskaya O.V. *Otchayanie, doverie, obman, pomosch'. Kak migranty podderzhivayut drug druga v social'nyh setyah*. Available at: https://iq.hse.ru/news/324642477.html
7. Zav'yalov A.V. Adaptaciya migrantov v gorodskoj srede: novye usloviya zhizni v staryh gorodah. *Urbanistika*. 2018; № 3: 1 – 11.
8. Ivanov D.E., Egorova L.D. Social'no-kul'turnaya adaptaciya studentov-inostrancev kak problema sovremennyh vuzov Rossii. *Vestnik ChGPU imeni I.Ya. Yakovleva:* nauchnyj zhurnal. 2014; № 3 (83): 122 – 127.

Статья поступила в редакцию 24.11.20

УДК 811.521 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-621-623

***Argunova T.V.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: argtamara@gmail.com*
***Permyakova T.N.**, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ptuiara@mail.ru*

LEXICO-SYNTACTICAL DEVICES OF LANGUAGE MANIPULATION IN JAPANESE NEWSPAPER HEADLINES ABOUT COVID-19 (BASED ON THE HOKKAIDO SHIMBUN WEBSITE). The article discusses some forms of linguistic manipulation in the headlines of the regional newspaper Hokkaido Shimbun when covering the new coronavirus infection COVID-19. The article focuses on the lexical and syntactic devices in the headlines, which influence the minds of the readers. To achieve the goal, theoretical materials on the concept of linguistic manipulation and their types were studied. In the practical part, 50 random headings which are united by a time interval (the beginning of the 2020 year) are reviewed and analyzed. As a result, the researchers identify lexical devices of manipulation as onomatopoetic words and words with a stable emotional-expressive coloring. In addition to lexical means, the researchers identify syntactic devices as interrogative sentences and parceling. The results of the studies have shown that headlines in Japanese newspapers are not replete with a variety of devices of manipulation.

Key words: **newspaper, Japanese headlines, linguistic manipulation, influence.**

***Т.В. Аргунова,** студентка, институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: argtamara@gmail.com*
***Т.Н. Пермякова**, доц., институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ptuiara@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ЯПОНСКИХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ О COVID-19 (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-САЙТА HOKKAIDO SHIMBUN)

В данной статье рассматриваются некоторые формы лингвистического манипулирования в заголовках региональной газеты Hokkaido Shimbun при освещении новой коронавирусной инфекции COVID-19. Основное внимание уделяется лексическим и синтаксическим средствам в заголовках, что приводит к манипулированию сознанием читателей. Для достижения цели были изучены теоретические материалы о понятии лингвистического манипулирования и их видах. В практической части было рассмотрено 50 случайных заголовков, объединенных временным отрезком (начало 2020 года), среди которых были выявлены такие средства манипулирования, как ономатопоэтические слова, слова с устойчивой эмоционально-экспрессивной окраской, а также вопросительные предложения и парцелляция. Основной вывод исследования заключаются в том, что заголовки в японских газетах не изобилуют разнообразием средств манипулирования.

Ключевые слова: **газеты, японские заголовки, лингвистические манипуляции, воздействие.**

Психологам давно известно, что первые впечатления действительно имеют значение – то, что мы видим, слышим, чувствуем или переживаем при первой встрече. При прочтении заголовка читатель также определяет для себя, стоит ли прочитать статью или же продолжить искать новость, более подходящую, интересную. С развитием Интернета и всеобщего доступа к информации перед журналистами встала непростая задача – привлечь внимание читателей с помощью одного лишь заголовка.

В зависимости от того, какие слова и выражения выбирает журналист для заголовка, это влияет на то, как история будет воспринята аудиторией. Привлекая внимание к определенным деталям или фактам, заголовок может повлиять на активацию существующих знаний в голове у читателя. Данилова А.А. в своей книге «Манипулирование словом в средствах массовой информации» отмечает, что с помощью манипулирования «в сознание объекта воздействия внедряются конкретные образы, ассоциации или стереотипы, которые могут полностью, причем незаметно для него, изменить его отношение к определенному предмету, явлению или изменить картину мира» [1, с. 3].

Каждая новость или событие так или иначе подвергаются изменениям, и невозможно утверждать, что они полностью объективны, так как вся информа-

ция проходит через автора. Именно для того, чтобы читатель интерпретировал новость так, как нужно автору, используются определенные техники, такие как преднамеренно использованные конструкции, графические средства выделения текста, лексико-синтаксические средства и т.д. Чаще всего разнообразие средств манипулирования можно наблюдать в политических и рекламных заголовках.

Так как в нашей работе исследуются заголовки японских газет, мы немного остановимся на их специфике: они имеют ряд особенностей, а именно: сходное содержание редакционных материалов, которые отличаются широким кругом тем, объективностью в передаче информации. Стоит выделить такую особенность, как анонимность автора. Под анонимностью автора понимается публикация статьи без подписи автора для поддержания и сохранения коллективного мнения редакции [2].

Для исследования мы выбрали 50 заголовков статей из электронной версии региональной газеты Hokkaido Shimbun [3]. Все заголовки были отобраны методом случайной выборки, но объединены временным отрезком (начало 2020 года) и одной тематикой – COVID-19 (COronaVIrus Disease 2019, или коронавирусная инфекция 2019-nCoV)

В результате анализа заголовков мы обнаружили следующие лексические средства:

1. Англицизмы

日本経済　ＳＡＲＳ以上の打撃か　新型肺炎　東証終値４８３円安 (28.01.2020). – «SARS ударила по японской экономике, новая пневмония, Токийская фондовая биржа закрылась на 483 иены ниже».

В данном примере коронавирус – SARS – был написан на английском языке с целью привлечения и удержания внимания аудитории, подчеркивая, даже выделяя данное слово. Автор, сопоставив слова «японская экономика» и SARS, обращает внимание читателя на последствия вируса для экономики страны, несмотря на то, что в японском языке есть эквивалент – 「新型コロナウイルス」

2. *Слова с эмоционально-экспрессивной окраской*

При использовании слов с определенной эмоционально-экспрессивной окраской создается определенный образ, который воспринимается читателем. Подбирая такие слова, автор напрямую воздействует на эмоции, настроение читателя:

日韓悪化、外国人周遊券が目標割れ　ＪＲ経営改善状況 (08.02.2020). – «Ухудшение отношений между Японией и Южной Кореей, цены на туры за границу упали ниже целевого статуса, а также улучшение управления JR».

「危機意識高まる」「不安あおる」　外出自粛要請に専門家賛否　法的根拠なく危険視も (29.02.2020). – «Повышение осведомленности о кризисе». «Пробуждение беспокойства», экспертное «за» и «против» касательно выхода из дома, необоснованная законом, опасная точка зрения».

В данных примерах одновременное использование слов с отрицательной окраской 「悪化」(ухудшение)、「割れ」(раскол)、「危機」(кризис)、「不安」(беспокойство, тревога),「危険」(опасность) уже заранее настраивает читателя на печальную новость, влияя на настроение читателя, призывая к фоновому знанию о коронавирусе, который негативно влияет на все сферы жизни.

3. *Ономатопоэтические слова*

Одной из особенностей японского языка является большое количество ономатопоэтических слов. Они сами по себе имеют эффект воздействия, который происходит на подсознательном уровне, читатель автоматически представляет то или иное действие и реагирует на него.

肺炎の水際対策、検疫所ピリピリ　春節で多くの中国人客来日 (24.01.2020). – «Меры против пневмонии, карантинная станция, весенний фестиваль, много китайских гостей посещают Японию».

道内で新型肺炎　情報発信をしっかりと (29.01.2020). – «Непрерывная подача информации – новая пневмония на острове Хоккайдо».

В приведенных выше примерах слова 「ピリピリする」 (пер.: дрожать, трепетать от страха),「しっかりとする」 (пер.: держаться решительно, твердо) создают выразительность и эмоциональность, тем самым подчеркивая и придавая особое значение предшествующим словам. Так, выражение「検疫所ピリピリ」может передать страх карантинных зон, а выражение「情報発信をしっかりと」 – продолжение распространения информации и осведомление населения, несмотря ни на что.

4. *Номинализация*

С помощью номинализации можно осуществлять некоторые задуманные эффекты, которые позволяет отвлечь внимание от субъекта действия, а также сконцентрировать внимание читателя не на самом действии, а на его результате.

道内百貨店，１月売上高０．８%増　セール好調、下旬は苦戦 (22.02.2020). – «Торговые центры на Хоккайдо: продажи в январе выросли на 0,8%. Хорошие продажи, тяжелая битва в конце».

患者も被害者、特定やめて　新型肺炎、感染確認の美瑛、愛別　詮索や問い合わせに苦慮(29.02.2020). – «Пациенты не считаются жертвами. Новая пневмония. Сложность в выявлении и определении количества подтвержденных заражений в городах Бией и Айбецу».

Слова 「苦戦」 (ожесточенная борьба),「苦慮」 (тревожиться, стараться) чаще всего используются со вспомогательным глаголом действия 「する」. В данных примерах автор заголовка хочет показать результат определенных действий: в первом примере – трудная борьба за продажи на фоне пандемии, во втором – рост распространения новой инфекции приводит к сложности исследований, что в первую очередь беспокоит население.

Мы пришли к выводу, что в японских заголовках использование лексических средств в первую очередь привлекает внимание аудитории. В результате проведенного анализа было выявлено, что чаще всего используются ономатопоэтические слова. В японском языке довольно часто можно встретить ономатопоэтические слова, которые позволяют достаточно точно передать определенные ощущения и чувства в той или иной степени. Также хочется выделить употребление слов с устойчивой эмоционально-экспрессивной окраской. В большинстве случаев такие заголовки показывают оценочность, отношение автора к определенному событию, новости. Такое средство манипулирования чаще всего используется в статьях политической и экономической направленности, позволяя читателю согласиться с автором или же, наоборот, возразить.

Помимо лексических средств мы также выделили и синтаксические средства:

1. *Вопросительные предложения*

Задавание вопросов вызывает любопытство, которое может заинтересовать аудиторию прочитать статью и даже поделиться своими мыслями в ходе обсуждения.

首相答弁「真摯」ですか？　疑惑追及、正面から答えず　野党は反発 (28.01.2020). – «Искренен» ли ответ премьер-министра? Оппозиционные партии вызывают подозрения, не отвечая на вопросы».

Поставленный в данном примере вопрос не только привлекает внимание читателя, но и производит отрицательное впечатление по отношению к премьер-министру, оппозиционной партии и политики в целом. Возможно, своим вопросом автор осуждает политику правительства.

外国人接客、マスク着用は？　新型肺炎で悩む百貨店・ホテル　認める「感染の拡大を防ぐ」　認めない「お客さんに不快感」(29.01.2020). – «Посетители-иностранцы, как насчет ношения масок? Торговые центры и отели, пострадавшие от новой пневмонии, признают «предотвращение распространения инфекции», в то же время не признают «дискомфорт для посетителей».

Пример 「外国人接客、マスク着用は？」 показывает, как заголовок может стать провокационным, будучи адресованным напрямую только иностранцам. Прочитав такой заголовок, читатель приходит к мнению, что все иностранцы в период пандемии не носят маски и пренебрегают правилами. Также стоит отметить, что данный вопрос был задан неформально, без вежливой частицы 「ですか」, как это было в предыдущем примере.

2. *Многоточие*

Нередко многоточие используется для указания иронии или для того, чтобы заставить читателя задуматься над определенной мыслью.

感染予防と旅行促進どう両立…　新型肺炎、国交省ジレンマ　(22.02.2020). – «Как сбалансировать профилактику инфекций и рекламирование путешествия… Новая пневмония, дилемма Министерства иностранных дел».

В данном примере автор использовал многоточие, чтобы читатель задумался над предложением и задал вопрос у себя в голове: «Действительно, как же это сделать?», тем самым указывая на иронию выражения, использовав во второй части слово «дилемма».

外出禁止、飲食店や公園閉鎖…　自由の制限、欧米で加速　(01.03.2020). «Запрет выходить на улицу, закрытие ресторанов и парков… Ограничения свободы, принятые в Европе и Америке».

Многоточие в этом примере используется для эмоциональной паузы, осмысления предложения. Автор заставляет задуматься о реальности принятых мер по предотвращению распространения заболевания и про их последствия.

3. *Прямая речь*

Практический способ обойти требование быть нейтральным и безличным. Это позволяет включать мнения в историю и при этом быть объективным, так как это просто передача сообщения того, что сказал кто-то другой, без какого-либо суждения и оценки:

有森さん「協力に感謝したい」　スペシャルオリンピックス中止で知事訪問 (22.02.2020). – «Г-н Аримори посетил губернатора в связи с отменой Специальной олимпиады

«Хочу поблагодарить Вас за сотрудничество».

Намеренно процитированные слова господина Аримори о благодарности, вызывают определенную реакцию от читателя по отношению к данному человеку.

札幌市内　マスク品薄な店も　関係者「買いだめ控えて」(31.01.2020). – «В городе Саппоро в магазине с недостаточным количеством масок продавцы: «Воздержитесь от покупки большого объёма масок»».

Заголовок, содержащий цитирование слов работников, занимающихся продажей масок, в данном случае призывает читателей к определенному действию. Интересно также то, что в цитировании 「買いだめ控えて」нет вежливого глагола 「ください」, что также говорит нам о том, что автор намеренно оставил в заголовке прямую речь с повелительным глаголом.

4. *Парцелляция*

Парцелляция служит средством усиления эмоций, эмоциональной оценки или эмоционального состояния, а также усиливает концентрацию внимания аудитории на предлагаемой информации.

患者も被害者、特定やめて　新型肺炎、感染確認の美瑛、愛別　詮索や問い合わせに苦慮 (29.02.2020). – «Пациенты не считаются жертвами. Новая пневмония.

Сложность в выявлении и определении количества подтвержденных заражений в городах Бией и Айбецу».

肺炎、冬観光を直撃　宿泊キャンセル続々　雪まつり集客に暗雲 (27.01.2020). – «Пневмония поражает зимние туристические места. Отмена бронирований одна за другой. На Снежном фестивале сгущаются тучи».

В обоих приведенных примерах парцелляция усиливает эмоциональность высказывания. Нагнетание атмосферы путем парцелляции, а именно: развитие заболевания, спад бизнеса, тревога населения – все это было отмечено автором в одном заголовке. Постепенная градация в отрицательную сторону и развитие проблемы в больших масштабах говорит читателю о неблагоприятной ситуации в целом.

Проанализировав японские заголовки, мы пришли к выводу, что японские журналисты в основном стремятся передать информацию без каких-либо искажений, избегая средств манипулирования, что объясняется недостатком средств воздействия. Кроме того, выявлено небольшое в количественном отношении употребление тропов и фигур речи, синтаксических конструкций, которые также они не отличаются особой экспрессивностью. Связано это со спецификой японских газет, которые строго придерживаются медиаграмотности.

Библиографический список

1. Данилова А.А. *Манипулирование словом в средствах массовой информации*. Москва: Добросвет, Издательство «КДУ», 2011.
2. Сеферова М.В. *Японская журналистика в XX столетии*. Москва: МГУ, 2001.
3. *Hokkaido Shimbun*. Available at: https://www.hokkaido-np.co.jp/
4. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти. Перевод с английского. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Прогресс, 1987: 88 – 125.
5. Быкова О.Н. К вопросу о языковой манипуляции в СМИ. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения.* Красноярск: Издательство Красноярского государственного университета, 1998; Выпуск 6: 18 – 22.
6. Гаврилов А.А. Средства воздействия СМИ на общественное сознание в условиях информационного общества. *Молодой ученый*. 2012; № 8: 152 – 155. Available at: https://moluch.ru/archive/43/5220/
7. Коробова Л.А. О семантике газетного заголовка. *Иностранная филология*. 1975; Выпуск 6А.
8. Фесюн А. Язык японских СМИ. *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013.
9. 野口崇子「「見出し」の»文法» –解読への手引きと諸問題」『講座日本語教育』. 2022; № 38: 94 – 124.早稲田大学日本語研究教育センタ.

References

1. Danilova A.A. *Manipulirovanie slovom v sredstvah massovoj informacii*. Moskva: Dobrosvet, Izdatel'stvo «KDU», 2011.
2. Seferova M.V. *Yaponskaya zhurnalistika v XX stoletii.* Moskva: MGU, 2001.
3. *Hokkaido Shimbun*. Available at: https://www.hokkaido-np.co.jp/
4. Blakar R.M. Yazyk kak instrument social'noj vlasti. Perevod s anglijskogo. *Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya*. Progress, 1987: 88 – 125.
5. Bykova O.N. K voprosu o yazykovoj manipulyacii v SMI. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya.* Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta, 1998; Vypusk 6: 18 – 22.
6. Gavrilov A.A. Sredstva vozdejstviya SMI na obschestvennoe soznanie v usloviyah informacionnogo obschestva. *Molodoj uchenyj.* 2012; № 8: 152 – 155. Available at: https://moluch.ru/archive/43/5220/
7. Korobova L.A. O semantike gazetnogo zagolovka. *Inostrannaya filologiya*. 1975; Vypusk 6A.
8. Fesyun A. Yazyk yaponskih SMI. *Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki»*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2013.
9. 野口崇子「「見出し」の"文法"–解読への手引きと諸問題」『講座日本語教育』. 2022; № 38: 94 – 124.早稲田大学日本語研究教育センタ.

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 811.352.3 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-623-625

Bidanok M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Deputy Director for Science of the ARIHR (ARIGI) n.a. T.M. Kerashev (Maykop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

DAGESTANI AUTHOR OF THE SECOND HALF OF THE LAST CENTURY HABIB ALIYEV AND THE ORIGINALITY OF HIS LYRICAL TEXT. The article analyzes the work of Dagestani author Habib Aliyev, who is poorly studied in the Russian literary studies. The structure of the article's presentation corresponds to the stages of the writer's creative path: starting from the initial lyrics, the author analyzes his chronicle development, moving from stage to stage in the creative fate of Aliyev and referring his prose to the lyrical line. Drawing parallels with the opinions of other scientists who studied the writer, the author of the article builds a fairly objective analytical picture of the object under consideration, coming to the conclusion that it is necessary to study the work of a particular author in the future. This structure of the presentation makes it possible to draw a number of conclusions on the signs of parallels, and the final ones are at the end of the article.

Key words: **Dagestani literature, poem, Khabib Aliyev, lyrical prose.**

М.М. Биданок, *д-р филол. наук, зам. директора по науке ГБУ РА «Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева», г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

ДАГЕСТАНСКИЙ АВТОР ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ПРОШЛОГО ВЕКА ХАБИБ АЛИЕВ И СВОЕОБРАЗИЕ ЕГО ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье анализируется творчество малоизученного в отечественном литературоведении дагестанского автора Хабиба Алиева. Структура изложения статьи соответствует этапам творческого пути писателя: начиная от стартовой лирики, автор статьи производит анализ в его хроникальном развитии, переходя от этапа к этапу в творческой судьбе Х. Алиева и относя его прозу к лирической линии. Проводя параллели с мнениями других ученых, изучавших творчество писателя, автор статьи выстраивает достаточно объективную аналитическую картину рассматриваемого вопроса, приходя к заключению о необходимости изучения творчества конкретного автора в будущем. Такая структура изложения дает возможность сделать ряд выводов по признакам проводимых параллелей и итоговых – в конце статьи.

Ключевые слова: **дагестанская литература, стихотворение, Хабиб Алиев, лирическая проза.**

Национальный дагестанский автор Хабиб Алиев, находясь в ранней молодости, лишь закончив школу и оказавшись в роли студента, уже сумел подать творческий голос (и поэтический, и прозаический). Несмотря на это, творчество автора мало рассмотрено в работах отечественных и, в частности, дагестанских исследователей. Единичные примеры обращения к теме можно привести лишь с опорой на статьи и диссертацию Н.К. Магомедшапиевой по отдельному роману автора, некоторые статьи У.У. Гасановой, Х. Магомедовой о его творчестве, интернет-страницы Г. Нурмагомедова по биографии Х. Алиева и т.д. Однако в целом языковая расположенность, тематические и лексические приоритеты, стиль художественных изложений Х. Алиева проанализированы мало, что позволяет вести речь о явной актуальности избранной нами проблематики.

Самая стартовая его лирика выходила в региональных средствах массовой информации, а после начала появляться самостоятельными публикациями. Так, к примеру, в поэтический сборник Х. Алиева «Добрый вестник» (1979 г.) вошли разнообразные стиховые тексты, а также более крупные лирические изложения, принадлежащие уже к жанру поэмы, как то: «У старой мельницы», «Сожженные письма» и проч. Кроме того, поэт является автором таких сборников конца 70-х – начала 80-х гг. XX в., как «Мой волшебный человек», «Красавица», «Страна «Лю-

бовь», «Голоса тишины», «Солнце в сердце» (стержень свой протягивающие в национальном сказе).

Кроме того, имели место быть и драматические изложения (в том числе комедия «Конец игры» и драма «Ровесник эпохи»), получившие театральное воспроизведение силами даргинских театральных коллективов. Плодом творческих размышлений поэта оказались также лирические сборники «Сын полей», «Четыре времени года», за первый из которых Х. Алиев был удостоен литературной награды имени Сулеймана Стальского. В целом в экспрессивной и психологически прозрачной поэзии автора изысканные, своеобразные обнаружения самого словотворца плотно и основательно базируются на поэтике этнически отнесенного дагестанского фольклора.

Ведущий повествование рассказчик постоянно, словно издалека, присматривает за идущими на строках событиями и их участниками. Причем только итоговая сцена оказывается условной площадкой для обнаружения им собственных переживаний. К тому же очевидными оказываются не лицо и думы говорящего, а только то, как он относится к наблюдаемым картинам. Подобная особенность была характерна для целого ряда и поэтических, и прозаических текстов Х. Алиева, основываясь на которую вышеназванные нами исследователи сегодня относят его прозу к лирическому направлению.

Посредством своих текстов этот писатель распахивает действительность. Порой выступая ведущим персонажем сюжетной линии, он формирует собственную сферу, весьма своеобразно детализируя рисуемое изображение. Как говорит по этому поводу уже упоминавшийся выше современный исследователь У.У. Гасанова, «в прозе, где он не присутствует непосредственно, мир, природа, люди раскрываются через призму его мировидения и мироощущения» [1, с. 38]. Стремлением к этой высоте обусловлена имеющаяся конструкция повествования. Тем самым налицо явное влияние характерных для всей отечественной прозы тенденций лиризации, которое не могло не сказаться и на Х. Алиеве как активном представителе поколения шестидесятников. Стартовый симптом такого рода изложений – это «Я» на первом плане повествования. Лирический персонаж выступает в таком случае гораздо более распахнутым, писательское лицо более откровенно, и большая часть текста передает увлеченность говорящего своим рисуемым. Как считает по поводу обращающегося к земле в своей тематике поэта один из современных ученых Ф. Хуако, «постижение, покорение этнокультуры в окружении возможных природных условий есть жизненный прогресс, совместное производство добра для посторонних. Осуществление этнических законов общепринято считается субъективной экспрессией или реальным фактом, напрямую разработанным индивидом и воспринимаемым им как собственное судьбоносное явление, ощутимо окрашиваемым природными обстоятельствами и поддерживаемыми топонимикой» [2, с. 70]. Именно такой индивид, какой указан в приведенной цитате, присутствует во фрагментах произведений Х. Алиева, касающихся природного мира.

Таким образом, в художественном тексте рассматриваемого нами писателя преимущественно имеет место быть лик самого автора, не только входящий в происходящее участником, но и воспринимающий его по собственным духовно-нравственным канонам. Выразительные описания окружающего в таком ракурсе оказываются несколько субъективированы личностью поэта. Подобным путем словотворец словно по собственной воле, осмысленно вступает в образный мир произведения. Так, к примеру, для того, чтобы транслировать окружающую рассказчика природную ширь, автор не обращается к новаторским лексико-синтаксическим макетам. Ему остается лишь внимательно проследить за описываемым посредством своего внутреннего мира, обнаружить в нем нечто задевающее его самого (и потому нестандартное) и благодаря этому воспроизвести в описываемом воспеваемое.

Вообще, как можно судить по текстам Х. Алиева, он есть автор обширного и разностороннего интеллекта, поскольку весьма конкретно представлял и мог передать реальность, убеждения как собственного этноса, так и современного ему социума, учитывая и хроникальные сведения по национальной истории. Однако заложенная шестидесятниками личностная тенденция, ожидающая именно активных позывов, действий от центрального персонажа, красной нитью проходит через большинство его опубликованных в конце прошлого века текстов. Фактически в стороне от подобного подхода нереально было производить художественные произведения. Активный центральный персонаж начал гораздо более скептически и строго воспринимать происходящее. Причем логика его действий и размышлений способна учитывать именно этически выверенные посылы.

Кроме того, как единогласно признают немногочисленные аналитики, Х. Алиеву эффективно удаются воспроизведения природных пейзажей. На страницах автора сопровождающая человека природная краса варьируется, переживает и успешно меняет настроение самого рассказчика. Большинство его работ изысканным художественным штрихом сопровождаются природными натюрмортами, редкими своей выразительностью для младописьменных тогда (в 70 – 80-е гг. XX в.) литератур. В некоторой степени лексико-синтаксический инструментарий природных строф навевает тональность русской пейзажной классики. Более того, как говорит уже упоминавшийся нами Гапиз Нурмагомедов, «его справедливо можно назвать «даргинским Пришвиным»» [3].

Таким образом, именно в этой тенденции можно просматривать ключевые натуронаправления поэзии автора. Картины естественной окружающей среды являют собой плотный слой ярких и выразительных природных кадров. Воспринимая поэзию автора, читатель постигает способность поэта выражать свои чувства к родной матери-кормилице, окружающей его красотой горной зелени. Подобные описательные кадры, исполняя значимую миссию, помогают воспроизвести индивида на фоне родной природы в качестве цельного механизма.

Такого рода пейзажи в текстах Х. Алиева смешиваются с лирико-философскими излияниями, содержащими монологи, которые настраивают на сохранение природного мира. Аналогичная тональность проблематики периодически возникает у автора. В частности, в произведении большой прозы (роман «Стонущие тени») Х. Алиев также настаивает на том, чтобы представитель человечества раз и навсегда постиг собственную обязанность беречь окружающий мир. Одновременно, помимо трагической проблематики, имеет место и позитивная природная свежесть, новоприобретенная вместе со страдающими героями, приобретающими эмоциональный настрой и уходящими в здоровые светлые чувства.

Природная расположенность, варьирующаяся по временам года, неизменно сопровождает персонажей у Х. Алиева. Такая заметная природная экспрессия играет здесь роль защитника по отношению к мечущемуся от собственных поисков, переживаний человеку (и герою, и читателю). Тем самым усилиями Х. Алиева как активного поэта, обращающегося к личности, в дагестанской литературе второй половины прошлого века стало заметно слияние индивида с природой.

Заметно оно стало посредством целого арсенала языковых средств, насыщенно и сосредоточено представленных у автора. И потому необходимо далее обратиться к рассмотрению именно языкового инструментария, применяемого в художественных произведениях Х. Алиева. Стиль изложения словотворца здесь выразителен, насыщен экспрессией, что также позволяет исследователям уверенно относить его тексты (даже прозаические) к лирическому направлению. Такой своеобразный симптом лиризации, как эмоционально-насыщенный язык, иллюстрирует в этом случае и персональную своеобычность художественного слога поэта. Литературоведы считают его поэтом, исторгающим звонкие, мелодичные строки, которые искрятся своим светом и могут подвести получателя к эмоциональному океану. Языковеды считают, что лексико-синтаксический ресурс Х. Алиева обладает целой сетью нововведений. Так, по мнению вышецитируемой У. Гасановой и др., «поэтический язык этого известного писателя имеет новаторский характер, структура его текстов богата разнообразными выражениями, многочисленными повторами, диалектизмами, пословицами и поговорками, фразеологизмами и другими устойчивыми оборотами» [1, с. 37]. Своеобразие, обозначаемое цитируемым ученым как «новаторство», мы находим в таких языковых приемах, как несущая завершенный смысл синтаксическая единица, строго ориентирующаяся на целевую установку; семантически соотносимая с логикой построчная ритмика и т.д. Манера изложения поэта помимо отсутствия вычурности и напыщенности достойна своей краткостью и доступной, но яркой простотой. Именно такое качество обусловило в современной поэту сфере искусств спрос музыкантов на такие тексты, вошедшие в виде песен в артистические репертуары. Как считает Г. Нурмагомедов по этому поводу, «его язык отличается орнаментальной насыщенностью и чеканной сюжетной культурой – в даргинской литературе нет более яркого писателя» [3].

Не только поэзия, но и проза автора иллюстрирует тезис о его умении выстраивать словесный ряд и конструировать на языке своего народа философски насыщенную, но обтекаемую мысль. Именно к ней, к авторской прозе в ее языково-семантической насыщенности, обратимся в следующей части нашей статьи. Х. Алиев вступил в дагестанскую прозаическую среду в 70-х годах двадцатого века. Ведь именно по поводу этой авторской прозы один из цитируемых нами исследователей говорит так: «Но больше всего талант Хабиба Алиева блеснул в прозе» [3]. Или представим не менее насыщенное мнение других ученых: «Его проза – это настоящий прорыв в дагестанской литературе» [1, с. 37]. Конечно, не может подобный «блещущий» «прорыв» не заинтересовать, что, по нашему мнению, является прекрасным материалом для последующего, более фундаментального и более детализирования изучения, чем мы это делаем сейчас, всего лишь в пределах статьи. Прозаическое повествование даргинского поэта отличается обязательным для шестидесятников жизненным философским началом, способным воспроизвести и глубины реального бытия.

Такие художественные работы автора, относимые к разнообразному жанровому формату, как «Дни поздней осени», «Бороздиновец», «Через десять лет», «Бесконечные дороги», «Длинные дни и ночи», «Одна дочь двух отцов», «Червоточина», «Стонущие тени», «Пора листопада», «Конец», «Трещина», «Батырай», «Ветка горькой полыни», оказались опубликованы в московских издательствах, что по тем временам считалось несомненной творческой удачей писателя, производившего так называемые «младописьменные» (то есть не русскоязычные) тексты, насыщенные этническим узором, но не упускающие из поля своего освещения индивида, думающего, общающегося и творящего. Преимущественно «деревенская» проза автора, в которую включают «Бороздиновец» и «Дни поздней осени», повествует о реалиях горного аула в Дагестане; трудности бытия в сложный для страны период Великой Отечественной войны изображает такая крупная проза писателя, как роман «Длинные дни и ночи».

Единогласно признавая прозаические тексты Х. Алиева новаторскими, вышецитируемые нами У. Гасанова, Х. Магомедова согласны с исследователем Г. Нурмагомедовым и в перечислении новаторских тенденций. Представим мнения указанных ученых: 1) «Новаторство заключается, прежде всего, в его оригинальном языке и стиле, выборе тем повествования, постановке проблем и в

романтико-философских размышлениях» [1, с. 37]; 2) «Его писательское новаторство проявилось в выборе тем, постановке проблем и идейных формулах» [3]. Таким образом, налицо созвучие мнений, к которому рискнем присоединиться и мы.

Фактически дагестанский поэт и писатель Х. Алиев оказался в литературе со своей необычностью, что позже преобразовалось в неповторимый творческий имидж автора, было приобретено индивидуальное авторское лицо, сформировалась узнаваемость. Многожанровая проза, содержавшая всевозможные, входящие в реальность события, наблюдаемые поэтом, искусно располагались на страницах его произведений, не пугая читателя своей приближенностью к жизни, а, напротив, изящно увлекая его вслед за автором.

Сильно характеризуют анализируемого нами автора заимствованные в исторических документах описания его подвига или заслуг. Приведем такую цитату из фронтовой записки, содержащейся в архивном источнике: «он (Хабиб Алиев – М.Б.) 23 – 24 июня 1944 года в районе высоты 201.7-совхоз при прорыве линии обороны противника под ураганным пулеметным и минометным огнем 22 раза выходил на исправлении линии связи, в результате связь командира батареи и пехотным командиром работала бесперебойно» [4]. (Орфография и пунктуация в вышеприведенной цитате принадлежат автору архивного документа).

Таким образом, налицо очевидная для воина советской эпохи мужественность и личная убежденность в правде своего дела, которая была присуща Хабибу Алиеву также на писательской ниве. И завершим наше исследование уже упоминавшейся выше мыслью о том, что словесный материал, созданный писателем на протяжении творческого пути (в том числе его повествовательные тексты как среднего, так и большого прозаического жанров), еще ожидает своих исследователей и является богатейшим ресурсом языка – художественным источником для любого человека, желающего познать прошедшую эпоху в выразительных лицах и живых эмоциях, которыми насыщена рассматриваемая авторская строка.

Библиографический список

1. Гасанова У.У., Магомедова Х. Язык и стиль художественной прозы Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 37 – 39.
2. Хуако Ф.Н. Натуро-компонент как иллюстрация гуманитарного сведения (у адыгских поэтов сегодня). *Аспирант*. 2018; № 5: 68 – 71.
3. Нурмагомедов Г. *Хабиб Алиев*. Available at: http://dargo.ru/publ/31-1-0-858
4. *Архивный источник*: ЦАМО. Фонд 33. Опись 717037. Единица хранения 1518.

References

1. Gasanova U.U., Magomedova H. Yazyk i stil' hudozhestvennoj prozy Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 37 – 39.
2. Huako F.N. Naturo-komponent kak illyustraciya gumanitarnogo svedeniya (u adygskih po`etov segodnya). *Aspirant*. 2018; № 5: 68 – 71.
3. Nurmagomedov G. *Habib Aliev*. Available at: http://dargo.ru/publ/31-1-0-858
4. *Arhivnyj istochnik*: CAMO. Fond 33. Opis' 717037. Edinica hraneniya 1518.

Статья поступила в редакцию 25.11.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-625-628

Wei Huimin, *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: natagatt@mail.ru*

THE FUNCTIONING OF THE LEXICALIZED WORD FORM *К ПРИМЕРУ* 'FOR EXAMPLE' IN TEXTS. The article discusses the syntactic functions of a functional unit *к примеру* 'for example' in Russian and the types of contexts in which it functions. The article is the first to show that *к примеру* always indicates a plurality of situations. It has been established that the word form *к примеру* is characterized by two types of syntactic structures, with the help of which the named plurality is formed: structures with enumeration and structures with the conjunction *или*. It is suggested that the design of a textual connection with a service complex *к примеру – или* can be considered as one of the textual models. It is proved that *к примеру*, expressing the relationship between the general and the particular, acquires a text-forming function and, depending on the conditions of functioning, can be qualified either as a text clip or as a clip-phrase. The position *к примеру* between two statements and the specific intonation, which is transmitted in writing by a full point, a colon and a dash, are signs of the clip-phrase.

Key words: **syntax, function words, text clip, insert word, explanation.**

Вэй Хуэйминь, *аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: natagatt@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННОЙ СЛОВОФОРМЫ «К ПРИМЕРУ» В ТЕКСТЕ

В данной статье рассматриваются синтаксические функции служебной лексемы «к примеру» и типы контекстов, в которых она функционирует. В статье впервые показано, что лексема «к примеру» всегда указывает на множественность ситуаций. Установлено, что для словоформы «к примеру» характерны два типа синтаксических структур, с помощью которых оформляется названная множественность: структуры с перечислением и структуры с союзом «или». Высказано предположение, что оформление текстовой связи служебным комплексом «к примеру – или» можно рассматривать как одну из текстовых моделей. Доказывается, что лексема «к примеру», выражая отношение общего и частного, приобретает текстообразующую функцию и в зависимости от условий функционирования может быть квалифицирована либо как текстовая скрепа, либо как скрепа-фраза. Признаками скрепы-фразы являются местоположение «к примеру» между двумя высказываниями и специфическая интонация, которая на письме передается точкой, двоеточием и тире.

Ключевые слова: **синтаксис; служебные слова; текстовая скрепа; вводное слово; пояснение.**

Косвенные формы имени существительного, развивающие служебные функции, остаются одним из важных источников пополнения класса служебных слов. Они функционируют в разных синтаксических структурах, участвуют в формировании самых разных типов отношений и требуют постоянного пристального внимания исследователей.

В настоящей статье объектом исследования является служебная единица «к примеру», возникшая на базе существительного «пример»: рассматривается специфика функционирования лексемы «к примеру» в синтаксическом аспекте.

Актуальность работы обусловлена активно протекающим в языке процессом формирования служебных единиц на базе знаменательной лексики, в частности, имени существительного. В результате организуются своеобразные гнезда служебных и полуслужебных лексем, объединенных общей базовой семантикой, но различающихся функционально. Такие гнезда могут включать в свой состав единицы, соотносимые с разными классами служебных слов, а также полифункциональные единицы. Квалификация таких единиц, определение места каждой единицы подобного типа в системе языка остается одной из актуальных задач современной лингвистики. Один из путей достижения этой цели – многоаспектное описание каждой единицы. Для того чтобы такое описание стало возможным, необходим «поаспектный» анализ подобных единиц.

Гнездо служебных единиц на базе существительного «пример» включает лексемы «к примеру», «по примеру», «не в пример». В настоящей статье рассматривается только одна единица и в одном аспекте: анализируются текстообразующие возможности лексемы «к примеру».

Лексема «к примеру» в служебной функции является лексикализованной предложно-падежной словоформой, оторвавшейся от парадигмы существительного «пример». Существительное «пример» многозначное, его лексические значения в толковых словарях представлены следующим образом. В словаре Д.Н. Ушакова: «1. Выдающийся образец чего-н.; 2. Действие или явление, служащее образцом для кого-н. вызывающее подражание, образец; 3. Показательный частный случай, конкретное явление, приводимое для объяснения чего-н., в доказательство чего-н.» [1, с. 585]. В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова: «1. Конкретное явление, случай, приводимые для объяснения или доказательства чего-либо. 2. Действие или явление, которому подражают, действие или явление как выдающийся образец чего-либо. 3. Математическое выражение, требующее преобразования, решения» [2, с. 982]. Из приведенных толкований видно, что различие заключается в решении вопроса о том, какое из значений можно считать первым, и в том, что два значения, данные в словаре Д.Н. Ушакова, объединены в одно в словаре под редакцией С.А. Кузнецова.

В лексикализованной предложно-падежной словоформе сохраняется только одно значение существительного «пример». Следовательно, можно говорить о сужении значения: «к примеру» становится однозначной единицей, ее значение формируется на основе третьего значения, по словарю Д.Н. Ушакова, или первого, по словарю С.А. Кузнецова.

В качестве самостоятельной единицы лексема «к примеру» существует в языке как готовая к употреблению, семантически слитная, целостная единица (эквивалент слова, по Р.П. Рогожниковой [3]), имеет в словарях помету «вводное слово», «вводное словосочетание» или «в роли вводного слова» и определяется как разговорное, в качестве синонимов дается слово «например», а также «как например», «в частности», «так», «скажем» [4, с. 175].

Характеристика «вводное слово» указывает только на синтаксическую функцию словоформы и отражает трудность в определении ее как части речи. Трудность связана с тем, что группа вводных слов очень разнообразна по семантике и ролям, которые эти слова играют в структуре текста.

В.В. Виноградов подобные слова относил к части речи «модальные слова и частицы» [5]. Однако выделение модальных слов как отдельной части речи признается не всеми учеными. В «Русской грамматике» (1980) такая часть речи отсутствует. Кроме того, те специалисты, которые признают выделение модальных слов как части речи, по-разному определяют объем и характер слов, включаемых в данную часть речи. Например, в учебнике морфологии, написанном Н.М. Шанским и А.Н. Тихоновым, круг модальных слов ограничивается семантикой утвердительности и предположительности [6, с. 239] (более распространенный термин – семантика достоверности / недостоверности [7, с. 201]), тогда как в учебном пособии А.А. Камыниной говорится о пяти лексико-семантических разрядах [7, с. 201].

Функционирование значительного количества модальных слов в тексте, обеспечение связи между фрагментами текста, специфика их роли в дискурсе [8, с. 3] позволили применить к ряду модальных слов понятие «дискурсивные слова» [9]. Как пишет Е.Э. Разлогова, многие из модальных слов «одновременно принадлежат к нескольким частям речи, могут являться служебной формой полнозначных лексем» [8, с. 3]. Все сказанное свидетельствует о промежуточном положении единиц, определяемых как модальные или вводно-модальные, в системе частей речи.

В современной русистике существует термин «структурные слова». Его используют по отношению к словам, «которые формируют реляционную, синтаксическую и модальную структуру текста» и «характеризуются отсутствием знаменательности или ослабленной (вырожденной) знаменательностью» [4, с. 6]. Понятие «структурные слова» оказывается широким и включает в себя как традиционно выделяемые служебные части речи (предлоги, союзы, частицы), так и слова, относящиеся к другим частям речи или находящиеся за пределами существующей классификации. В то же время исследования последних лет показали, что класс собственно служебных слов значительно расширяется, и в результате термин «служебные слова» также используется в широком смысле.

В.В. Виноградов выделил 12 разрядов модальных слов, один из разрядов включает «модальные слова и словосочетания, выражающие отношение содержания какого-нибудь отрезка речи к общей последовательности мыслей в ходе высказывания» [5, с. 605 – 605]. При этом он указывает на то, что, с одной стороны, подобные слова «по своей функции близки союзам», но, с другой, – не выражают «соотношение связываемых синтаксических единиц», а «характеризуют субъективную манеру перехода от одной мысли к другой», обозначают логические или экспрессивные отношения «последующей мысли к предшествующему сообщению» [5, с. 605]. Как отмечается в «Русской грамматике» (1980), специфической функцией вводных единиц, которая противопоставляет «их всем другим классам слов» и сближает «с модальными частицами», является характеристика «сообщаемого с позиции говорящего», выражение «отношения говорящего к сообщаемому» [10, с. 229].

В «Русской грамматике» (1980) «к примеру» включается в группу вводных слов и словосочетаний, оформляющих субъективно-модальное значение акцентирования [10, с. 229]. Такая функция свидетельствует о метатекстовом характере лексемы. А.А. Камынина выделяет разряд метатекстовых модальных слов, указывающих на порядок изложения, являющихся показателями «обобщений и заключений, всякого рода уточнений, разъяснений и поправок», служащих для «адекватного восприятия сказанного со стороны адресата» [7, с. 202]. Именно в этот разряд входит словоформа «к примеру». Необходимо отметить, что в специальных работах, посвященных метатекстовым показателям вводного характера, лексема «к примеру» не представлена, она даже не включается в общий список, в то время как лексема «например» упоминается в некоторых работах [11, с. 95].

Анализ фактического материала показал, что словоформа «к примеру» может занимать следующие позиции:

– позицию начала предложения: (1) *Растут продажи интерактивных игрушек. **К примеру**, в прошлом году игрушкой номер один стала Фёрби от компании Hasbro. Она реагирует на прикосновения, танцует, даже умеет разговаривать.* (Калянина Л., Чирахов В. Мы не стремимся иметь самые красивые магазины. // Эксперт, 2014);

– позицию абсолютного конца предложения: (2). *Пути оздоровления деревни разные. Можно оказать селу мощную бюджетную, финансовую поддержку, как разгромленной Чечне, **к примеру**. Или создать выгодные условия отечественным производителям продуктов.* (Лысков А. Деревня в законе. // Завтра. 2003; 15 апреля);

– позицию внутри предложения: (3) *В последнее время много говорится о возможностях инвестирования в Россию, **к примеру**, об открытии там производств.* (Студенников И.И. Интервью латвийской газете «Телеграф». // Дипломатический вестник, 2004);

– синтагматически независимую позицию: (а) между двумя высказываниями: (4). *Сорока стоял и смотрел на маленькую звездочку на небе. Она занимала его. Занимала непонятностью сущего. **К примеру**. Есть она, звездочка, или ее давно нет?* (Щербакова Г. У ног лежачих женщин, 1995) и (б) после высказывания: (5). *Мечтаю, что ко мне подъезжает бригада с рынка и заказывает серию телефонов в эстетике черных ниндзя. **К примеру**. Я могу и в другой эстетике. Могу в любой эстетике.* (Колесников А. Веселые сотовые картинки. // Столица, 1997; 1 апреля).

В данной статье мы рассмотрим функционирование лексемы «к примеру» в позиции начала предложения и синтагматически изолированной позиции между двумя высказываниями.

В обеих позициях «к примеру» оформляет синтаксическую структуру, состоящую минимум из двух высказываний, которые формируют левый и правый компоненты этой структуры и представляют собой сферу действия служебной единицы.

Собственная синтаксическая функция лексемы «к примеру» – вводить иллюстративный материал. Такая функция приводит к тому, что «к примеру» участвует в выражении отношений общего и частного: иллюстрация, вводимая с помощью «к примеру», представляет собой один из частных случаев, выбранных из общего массива аналогичных явлений. Поэтому эталонным вариантом синтаксической структуры с отношениями общего и частного считаем построение, в котором левый компонент и, шире, левый контекст содержит информацию общего характера (называет явление, ситуацию), а правый компонент (контекст) дает информацию об отдельном факте, случае, являющимся «представителем» общей ситуации. Синтаксические структуры с отношениями общего – частного могут быть в составе простого и сложного предложений, а также являться фрагментом текста. Эталонной позицией для лексемы «к примеру» является интерпозиция между левым и правым компонентами синтаксической структуры.

Анализ фактического материала показал, что «к примеру» не только подчеркивает, выявляет тип отношений «общее-частное», но и формирует эти отношения, следовательно, можно утверждать, что «к примеру» имеет конструирующую функцию.

Как видно из приведенного выше примера (1), отношения общего и частного формируются лексикой левого и правого компонентов синтаксической структуры: *интерактивные игрушки* – общее, *игрушка номер один* – частное. Изъятие лексемы «к примеру» из этого текста не приводит к смене типа отношений, так как этот тип поддерживается лексическим повтором и соотношением морфологических форм: общее обозначено формой множественного числа *(игрушки)*, частное – формой единственного числа *(игрушка)*.

Но даже если лексическое наполнение и морфологическое оформление правого и левого контекста соответствуют отношению «общее – частное», изъятие «к примеру» может обеднять текст или даже приводить к утрате названных отношений. Ср.: (6). *И дело не только в том, чтобы вернуть врачей в детские сады. **К примеру**, после новогодних каникул в детский сад № 1221 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата вернулись все врачи и медсестры, кабинеты не пустуют. Но у руководителя детского сада Ольги Федоровской вопросов к нововведению не меньше.* (Мостовщиков Е. Перевели и забыли. // Русский репортер, 2013).

В этом тексте отношения общего и частного передаются повторяющейся лексикой, входящей в состав обоих предложений, а также соотношением множественного и единственного числа: *в детские сады – в детский сад № 1221*. Тем не менее в случае отсутствия лексемы «к примеру» второе предложение не воспринимается как описывающее ситуацию, входящую в ряд однотипных. В следующем тексте (7) при изъятии «к примеру» отношения общего-частного будут утрачены, поскольку в этом тексте они формируются только с помощью этой лексемы: (7). *Да, по разработке методистов Москвы мы озвучили 7 аудиокассет для школьников с 8-го по 11-й класс. Здесь отрывки произведений Тургенева, Гоголя, Толстого, Сент-Экзюпери. Для чего? Чтобы подросткам было легче читать и воспринимать классические произведения, которые проходят в школе. **К примеру**, можно идти по городу в модных наушниках, а слушать – «Гамлета», «Ромео и Джульетту»*. (Поклонники приходят и уходят, роли остаются. // Культура. 2002; 25 марта).

Аналогично в примере: (8) *«В стиле не бывает мелочей, – считают в Автоспеццентре и посильными средствами принимают участие в формировании образа стильных автовладельцев. **К примеру**, дефиле российского модельера Елены Сапрун прошло при непосредственном участии дилера Audi. Гости и участники модного перформанса, проведённого в шоу-руме, воочию*

убедились в том, что костюм, как и автомобиль, является отражением внутреннего мира их владельца. (Официальные дилеры. // Автопилот. 2002; 15 мая). В этом тексте предложение, вводимое лексемой «к примеру», называет одно из действий, осуществленных компанией для формирования своего имиджа, но именно лексема «к примеру» показывает, что это не единственное событие, в котором принимала участие данная компания.

Итак, иллюстрация в речи необходима говорящему для аргументации того, о чем он сообщает. «К примеру» является маркером иллюстрации и тем самым акцентирует внимание адресата на том, что говорящий может привести ряд аналогичных примеров для подтверждения сказанного. Следовательно, «к примеру» является показателем множественности ситуаций.

В текстах с лексемой «к примеру» множественность ситуаций может быть вербализована. В результате исследования выделены два типа вербализации.

Первый тип – ряд ситуаций представлен как перечисление: (9). *Хрущёвки и брежневки на плане выглядят прямыми линиями и скучными точками, чего не скажешь о наследии Кёнигсберга.* ***К примеру,*** *жилой дом, сопрягающий современные Эпроновскую и Краснооктябрьскую улицы, походит на северное созвездие Рыси. Почти зеркально отображённые два здания на перекрёстке Ленинского проспекта и улицы Багратиона напоминают созвездия Весов.* (Дампфер М. Проекция звёздного неба. 2017; 13 августа); (10). *Идеология горожан действительно поменялась, а потому советским индустриальным гигантам приходится так или иначе это учитывать.* ***К примеру****, областные власти не первый год требуют закрыть цементный завод, дымящий прямо в центре города. Идет ликвидация и первой промплощадки на НкАЗе, самой старой и давно не отвечающей экологическим стандартам.* (Попов А. Без мартеновских печей. Эксперт, 2014).

Второй тип – ряд ситуаций представлен как выбор, в этом случае одна ситуация вводится с помощью лексемы «к примеру», вторая – с помощью союза ИЛИ, который тоже занимает инициальную позицию или интерпозицию: (11). *Ребенок должен знать, что, если он провалит испытание, его поймут и поддержат. Помогите ему настроиться накануне экзамена, дайте советы.* ***К примеру****: получив билет, ему необходимо сфокусироваться на том, что он знает по данному вопросу и какую дополнительную информацию сможет сообщить.* ***Или****: узнав темы, он должен сесть за стол и сразу набросать ключевые моменты.* (Ильина А. Экзамен на доверие. Труд-7. 2010; 18 февраля); (12). *Большого успеха она достигла, меняя одни фото на другие.* ***К примеру****: «Вот вам такой артист, а вы мне дайте такого».* ***Или****: «Я вам двух этих, а вы мне двух тех».* (Голявкин В.В. Друзья, 1960 –1970).

Второй тип текстов обладает признаками текстовой модели, формирующейся с помощью двух служебных лексем, сопровождающихся двоеточием, передающим специфическую интонацию: *К примеру:… Или:* Регулярное совместное использование названных единиц в оформлении связи между высказываниями в тексте позволяет рассматривать «к примеру – или» как служебный комплекс.

Способность лексемы «к примеру» связывать различные части текста, выражать отношения между высказываниями внутри абзаца свидетельствует о ее текстообразующей функции и дает возможность отнести её к текстовым скрепам.

Термин «скрепы» в русистике наполнен разным содержанием. М.И. Черемисина [12, с. 198] определила скрепы очень широко: к ним относятся все типы служебных слов, формирующих простое и сложное предложение. А.Ф. Прияткина, напротив, считает, что текстовая скрепа – это особый, отдельный тип служебных слов. По ее мнению, общее у скреп с союзами – релятивная функция, различие заключается в том, что «союз является организатором целостной конструкции – сложного предложения или конструкции внутри простого предложения. <…> В отличие от союза, скрепа выражает отношения между высказываниями (группами высказываний)» [13, с. 336]. Лексема «к примеру» в позиции начала предложения обладает признаком текстовой скрепы, сформулированном в процитированном фрагменте из работы А.Ф. Прияткиной.

Обратимся к знакам препинания после лексемы «к примеру» в позиции текстовой скрепы. В этой позиции словоформа «к примеру» требует непременного интонационного выделения в любом контексте, что отражается в пунктуации: после «к примеру» может быть запятая (примеры (1), (6) –(10)), двоеточие (примеры (11) – (12)) и тире: (13). *Угощенье было довольно разномастным, но никого это не смущало: всякому нашлось хоть что-то по вкусу и из еды, и из напитков; учтем мимолетно, что русскому человеку за столом часто достаточно одного любимого блюда и одного любимого напитка.* ***К примеру*** *– водка и селедка под шубой с горячей вареной картошкой. Остальное уже от лукавого.* (Слаповский А.И. Большая Книга Перемен. // Волга, 2010); (14). *Вопрос надежности всегда идет бок о бок с экономической целесообразностью затрат на те или иные мероприятия.* ***К примеру*** *– к дому идет провод. Если этот провод оборвется, то в доме не будет света.* (Московская энергосистема должна соответствовать современным требованиям мегаполиса. // РИА Новости. 2006; 25 мая).

Синтагматически изолированная позиция в письменном тексте оформляется как позиция между двумя точками, см. примеры (4) и (15): (15). *Однако для того, чтобы подобрать созвездие артистов, нужно было мастерство продюсера.* ***К примеру****. Рыжиков для своей труппы оборудовал в Эрмитаже специальное общежитие, больше напоминавшее роскошный отель. Артисты ежедневно приглашались на five o clock tea.* (Волкова И. Наш общепит в Париже. // Родина, 2007).

Использование запятой соответствует общему правилу постановки знаков препинания при вводных словах.

Двоеточие и тире для случаев, аналогичных тем, которые рассматриваются в нашей работе, не имеют в справочниках по пунктуации специальной регламентации. Н.С. Валгина отмечает: «Двоеточие – знак, предупреждающий о последующем разъяснении и пояснении» [14, с. 424].

Наиболее близкими правилами для объяснения двоеточия после «к примеру» можно считать два.

Во-первых, правило постановки двоеточия в бессоюзном предложении: двоеточие ставится, если вторая часть сложного бессоюзного предложения представляет собой пояснение. Отношения общего-частного рассматриваются как разновидность пояснительных отношений [10, с. 175], поэтому двоеточие после «к примеру» закономерно.

Во-вторых, правило постановки двоеточия при прямой речи. Сюда можно отнести все случаи, когда фрагмент текста после «к примеру» оформлен кавычками, как в примере (12), а также в следующем тексте: (16). *Также полезно вводить в игру с детьми заменители недостающих персонажей или предметов.* ***К примеру****: «этот кубик будет волком, а вот эта палочка – деревом».* (Лейкина Н. Детская игра: цели, задачи, этапы, 2015).

Что касается тире, то известно, что в практике постановки знаков препинания тире часто используется вместо двоеточия. По мнению Н.С. Валгиной, знак тире универсален [14, с. 424].

Для анализируемого материала постановка двоеточия важна с точки зрения синтаксической квалификации лексемы «к примеру». В теории текстовых скреп существует понятие «скрепа-фраза», одним из признаков которой считается «интонационный признак отдельного высказывания» [13, с. 327]. При этом отмечается: «Двоеточие можно прямо считать знаком скрепы-фразы – ее продуктивной модели» [13, с. 330]. По мнению А.Ф. Прияткиной, двоеточие связано с намерением говорящего «отразить на письме специфическую функцию речевой единицы» [13, с. 330]. Наши наблюдения показывают, что интонационная отдельность обнаруживается и при запятой, но двоеточие и тире – сильные маркирующие знаки препинания, они в наибольшей степени свидетельствуют о том, что «к примеру» в позиции начала предложения можно квалифицировать как текстовую скрепу-фразу.

Необходимо добавить, что наличие тире и особенно двоеточия после «к примеру» может рассматриваться как признак интерпозиции этой лексемы, то есть как признак невключенности ее в последующее предложение. В этом случае наблюдается определенное сходство с синтагматически изолированной позицией. Однако позиция между двумя точками отличается от рассмотренных выше фактов именно «интонацией точки» – интонацией завершенности (ИК-1), тогда как в случае двоеточия или тире предполагается интонация незавершенности (ИК-3).

От структуры, в которой «к примеру» оформляет связь предложений в тексте, необходимо отличать синтаксические структуры с парцелляцией: (17) *В Арктике есть научно-исследовательские суда, работающие по своим программам.* ***К примеру,*** *«Михаил Сомов», «Профессор Молчанов», «Иван Петров», «Виктор Буйницкий».* (Соколов В., Шергина Н. Мы сейчас в теплой фазе. // Огонек, 2013); (18) *Что такое «вольная» в применении к аптеке, я не знаю. А уж потом правительство завело «невольные» аптеки, где лекарства продавались только по предписанию врача или государственных органов.* ***К примеру****, полиции.* (Бару М.Б. Кольчуга из щучьей чешуи. // Волга, 2010). В примерах (17) и (18) интонационно и графически отделены компоненты конструкции РЯД с отношениями включения: *научно-исследовательские суда*, *государственные органы* – общее, *полиция*, а также конкретный перечень судов – частное.

Итак, в результате проведенного исследования было установлено следующее. Лексема «к примеру» в позиции начала предложения обладает текстообразующей функцией. Эта функции реализуется лексемой в позиции начала предложения и в синтагматически изолированной позиции. При этом инициальная позиция сближается с интерпозицией, т.к. «к примеру» устанавливает отношения общего-частного между высказываниями. Лексема «к примеру» в письменном тексте оформляется с помощью разных знаков препинания: запятой, двоеточия, тире и точки.

Существуют два типа синтаксических структур, характерных для лексемы «к примеру», представляющих разные возможности вербализации множественности ситуаций, на которые указывает «к примеру»: структуры с перечислением и структуры с союзом ИЛИ, коррелирующим с лексемой «к примеру» и передающим идею выбора. Второй тип структуры обладает признаками текстовой модели.

В позиции начала предложения «к примеру» является текстовой скрепой. В изолированной позиции в тексте (между двумя точками) «к примеру» является скрепой-фразой. Признаки скрепы-фразы проявляются у лексемы «к примеру» и в случае использования после нее двоеточия и тире.

Библиографический список

1. *Толковый словарь русского языка*: в 3-х т. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва: Вече: Мир Книги, 2001.
2. *Большой толковый словарь русского языка.* Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
3. Рогожникова Р.П. *Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства.* Москва: Русский язык, 1991.
4. *Объяснительный словарь русского языка*. Под редакцией В.В. Морковкина. Москва: Астрель, АСТ, 2003.
5. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове.* Москва: Высшая школа, 1986.
6. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык. Словообразование. Морфология.* Москва: Просвещение, 1981; Ч. II.
7. Камынина А.А. *Современный русский язык.* Морфология. Москва: МГУ, 1999.
8. Разлогова Е.Э. *Логико-когнитивные и стилистические аспекты семантики модальных слов*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2005.
9. *Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания.* Москва: Метатекст, 1998.
10. *Русская грамматика*: в 2-х т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980.
11. Перфильева Н.П. О динамических процессах в области скреп: грамматический и пунктуационный аспекты. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2015; № 9: 91 – 101.
12. Черемисина М.И., Колосова Т.А. *Очерки по теории сложного предложения.* Новосибирск: Наука, 1987.
13. Прияткина А.Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (о расширении категории служебных единиц русского языка). *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции).* Избранные труды. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2007: 334 – 342.
14. Валгина Н.С. *Синтаксис современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1978.

References

1. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 3-h t. Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva: Veche: Mir Knigi, 2001.
2. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
3. Rogozhnikova R.P. *Slovar' `ekvivalentov slova: narechnye, sluzhebnye, modal'nye edinstva.* Moskva: Russkij yazyk, 1991.
4. *Ob`yasnitel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej V.V. Morkovkina. Moskva: Astrel', AST, 2003.
5. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
6. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie. Morfologiya.* Moskva: Prosveschenie, 1981; Ch. II.
7. Kamynina A.A. *Sovremennyj russkij yazyk.* Morfologiya. Moskva: MGU, 1999.
8. Razlogova E.`E. *Logiko-kognitivnye i stilisticheskie aspekty semantiki modal'nyh slov*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
9. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: opyt kontekstno-semanticheskogo opisaniya.* Moskva: Metatekst, 1998.
10. *Russkaya grammatika*: v 2-h t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1980.
11. Perfil'eva N.P. O dinamicheskih processah v oblasti skrep: grammaticheskij i punktuacionnyj aspekty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2015; № 9: 91 – 101.
12. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. *Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya*. Novosibirsk: Nauka, 1987.
13. Priyatkina A.F. Tekstovye «skrepy» i «skrepy-frazy» (o rasshirenii kategorii sluzhebnyh edinic russkogo yazyka). *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii).* Izbrannye trudy. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2007: 334 – 342.
14. Valgina N.S. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-628-630

***Gazilov M.G**., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Higher School of International Cooperation, Russian State University of Tourism and Service (Moscow, Russia), E-mail: mag.wizard@yandex.ru*

ON THE COMPARATIVE STUDY OF UNRELATED LANGUAGES (BASED ON FRENCH AND AVAR). The article presents the cross-linguistic comparative study of unrelated languages. The research on the most controversial and understudied aspects of the grammar of Avar, such as the representation of voice or infinitive in Avar in comparison with French, allows to identify some specific features and patterns in the use of verbs in Avar. The choice of modern French is not random, as French linguists, who have been studying Caucasian languages and Avar in particular for a long time, do not pay due attention to the comparative aspect of research. A cross-linguistic comparative study of modern Avar and French as absolutely unrelated languages, which are genealogically, locationally, typologically and statistically different, has shown more similarities than differences. Based on the comparison of many facts, it has been established that almost all modern tense forms in the Avar language have equivalents in French. It can be explained by the unity of mental and biological organization of human nature and general laws of language and human life development which form a single experience, a result that both native and foreign language research can and should be based on.

Key words: **comparative study of languages, Avar language, Caucasian languages, French language.**

***М.Г. Газилов**, д-р филол. наук, проф., Высшая школа международного сотрудничества, Российский государственный университет туризма и сервиса, г. Москва, E-mail: mag.wizard@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О КОМПАРАТИВНОМ ИССЛЕДОВАНИИ НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АВАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье исследуется вопрос межъязыкового компаративного изучения неродственных языков. Исследование наиболее спорных и малоизученных аспектов грамматики аварского языка, таких как проблема репрезентации аварского залога или инфинитива в сопоставлении с французским, способствует установлению особенностей и закономерностей функционирования аварского глагола. Выбор французского языка неслучаен: французские лингвисты давно уже изучают кавказские языки, в том числе и аварский, но при этом оставляют без большого внимания его сопоставительный аспект. Проведенное в работе межъязыковое сопоставление современного аварского и французского языков, абсолютно неродственных между собой, отличающихся друг от друга генеалогически и ареально, типологически и статистически, показывает больше сходств, чем различий. В результате сопоставления большого количества фактического материала показано, что почти все современные аварские временные формы находят себе эквивалентов во французском языке, что обусловлено единством психической и биологической организации человеческой природы, общими закономерностями развития языка и человеческого бытия, дающими единый опыт, результат, на который можно и нужно опираться при исследовании как родного, так и иностранного языка.

Ключевые слова: **сопоставление языков, аварский язык, кавказские языки, французский язык.**

Дагестан (‘Daghistan’) давно известен в мире своим языковым богатством. Еще арабские средневековые географы называли Дагестан (‘داغستان’) ‘горой языков’, где говорят на более 40 различных языках. Существует красивая притча: Бог после сотворения мира возвращался, когда его мешок с языками зацепился за вершину одной из многочисленных гор Дагестана, и все оставшиеся после раздачи языки высыпались на дагестанскую землю...

Объектом исследования настоящей статьи является один из многочисленных языков Дагестана – аварский (*магIарул мацI* – букв.: ‘горский язык’), на кото-

ром говорят свыше полумиллиона дагестанцев, язык нахско-дагестанской семьи, национальный язык аварцев. Небольшое количество носителей этого языка живет также в Грузии, Азербайджане и в Турции.

Цель исследовательской работы: установление основных признаков и особенностей функционирования категорий глагола в аварском языке в сопоставлении с французским.

Научная новизна состоит в сопоставительном исследовании актуальных вопросов аварской лингвистики, которое позволяет определить специфику и общие закономерности каждого из сопоставляемых языков.

Цель исследования требует решение конкретных **задач:**

– определить сходства и различия основных грамматических категорий аварского и французского языков;

– проанализировать проблему репрезентации значения категории залога в аварском языке в сопоставлении с французским;

– исследовать в сопоставительном аспекте временные системы французского и аварского языков.

Выбор французского языка как внешнего эталона для данного сопоставления объясняется многими причинами: во-первых, французский – это один из наиболее изученных и распространенных мировых языков. Во-вторых, во французской теоретической литературе сегодня немало работ по исследованию грамматического строя аварского языка, в-третьих, существует определенный спрос в кавказском обществе на овладение иностранными языками, в том числе и французским.

Основным методом настоящего исследования является сопоставительный анализ, который проводится по двум следующим направлениям в плане синхронии:

– выявление универсальных явлений в обоих языках;

– выявление специфических особенностей каждого сопоставляемого языка и их возможных аналогов в другом.

Теоретической базой для исследования послужили публикации отечественных и зарубежных исследователей: Е.А. Бокарева [1], А.Е. Кибрик [2], G. Charachidzé [3], C. Tchekhoff [4], G. Dumésil и др. Современная компаративистика позволяет нам сегодня уверенно утверждать, что сопоставляемые в работе французский и аварский языки дифференцируются не только типологически и статистически, но и генеалогически и ареально. Одно из важных различий этих языков заключается в том, что современный французский – это язык аналитического строя, аварский – синтетического, но с элементами глагольного аналитизма [5].

Традиционно французскую фонетику считают одной из самых сложных из европейских языков, но фонетика аварского с богатым консонантизмом составляет французскому серьезную конкуренцию: согласных в аварском языке в два раза больше, чем во французском (43 против 20). Аварский характеризуется также многопадежностью: около двадцати падежей способствуют богатому именному словоизменению аварского существительного – результат развития местных пространственных падежей. В современном французском (далее – фр.) нет падежей, зато есть богатая система артиклей, не типичная аварскому (далее – ав.):

ав.: *Досда бихьана цер.* – ‘Он увидел лису’;

фр.: *Il a vu **un** renard.* – ‘Он увидел **одну (какую-то)** лису’.

Критерии деления аварских существительных на три рода (класса) являются интересными и необычными: существительные, выражающие людей, подразделяются на класс названий лиц женского пола: *яс* – ‘дочь’ и мужского: *вас* – ‘сын’. Все остальные существительные: животный мир, растения, предметы, относятся к третьему грамматическому классу, неличному: *бацI* – ‘волк’, *хер* – ‘трава’, *шагьар* – ‘город’ и т.п.

*Вас **в**екерун ана.* – ‘Сын (мальчик) побежал’;

*Яс **е**керун ана* – ‘Дочь (девочка) побежал**а**’;

*БацI **б**екерун ана* – ‘Волк побежал’.

Во французском языке, как известно, различается только два рода: masculine и feminine:

***Le** garcon a couru.* – ‘Мальчик побежал’;

***La** fille a couru.* – ‘Дочь (девочка) побежала**’**.

Что же касается исследования категорий глагола, то этот вопрос является одним из актуальных и спорных у современных аварологов. Необходимость детального исследования категорий аварского глагола связана также и с тем, что «базисной (или производящей) структурой для всех аварских и французских предложений является глагольное предложение, где основным выразителем предикативности служит глагол» [5].

Итак, сопоставление наклонений аварских и французских глаголов демонстрирует почти полное совпадение (из 4 наклонений совпадает 3), только аварское вопросительное наклонение и французское условное не находят эквивалентов в сопоставляемых языках.

Интересным и спорным также является вопрос инфинитива в аварской грамматике. Если французский глагол имеет две формы инфинитива:

– *infinitif présent* – ‘инфинитив настоящего времени’ с простой формой: *courir* – ‘бегать’;

– *infinitif passé* – ‘инфинитив прошедшего времени’ со сложной формой: *avoir couru* – ‘ пробежав’.

Аварский же инфинитив имеет только одну простую форму, но при этом, в отличие от своего французского аналога, всегда выражает число и класс (род):

– ***б**екеризе* (‘бегать’) – неличный класс;

– ***в**екеризе* (‘бегать’) – класс названий лиц мужского пола;

– ***е**керизе* (‘бегать’) – класс названий лиц женского пола;

– ***р**екеризе* (‘бегать’) – множественное число.

Варьирующий классный показатель (б-, в-, р-) одновременно является здесь и выразителем числа:

***б** + екеризе, **в** + екеризе, **(й)е**керизе* – единственное число;

***р** + екеризе* – множественное число.

Категория залога в той форме, в которой она существует в индоевропейских языках сегодня, абсолютно не типична для аварского. Исследуемый автохтонный язык Дагестана обладает специфической эргативной конструкцией, подчеркивающей особенность аварского языка. Сущность эргативной конструкции сводится к тому, что аварский глагол управляет формой подлежащего в предложении, то есть переходность или переходность глагола влияет непосредственно на форму самого подлежащего, которое может быть выражено в предложении не только именительным *(эбел* – ‘мама’), но и косвенным падежом (*эбелаль* – ‘мамой’).

Хотя эргативная конструкция в аварском формально напоминает французский пассивный залог, считать ее пассивной нельзя. Французская пассивная конструкция всегда является производной, аварская – производящей. Перевод аварского подлежащего *эбелаль* (‘мамой’) в эргативном предложении ***Эбелаль** кечI ахIулеб буго* ‘Мама поет песню’ (или букв.: ‘**Мамой** песня поющая есть’) французским дополнением: *La chanson est chantée **par maman*** (‘Песня есть поющая **мамой**’) связан в первую очередь с тем, что в аварском языке нет ярко выраженных активных и пассивных залогов.

Вот как объясняет французский лингвист К. Чехов (C. Tchekhoff), изучавший аварский язык, следующие предложения. *Чи вецунев буго* К. Чехов переводит «французским активным залогом *‘L’homme fauche l’herbe’ (“Человек косит траву”)*. Второе предложение – пассивным: *Хер бецунеб буго ‘L`herbe est fauché (L`herbe est impliqué dans une opération de fauche en ce moment* (‘Трава есть вовлеченная в операцию сенокоса в это время’)» [4, с. 43]. Но на самом деле в аварском языке в обоих случаях функционирует одна и та же конструкция, здесь нет залоговой оппозиции, меняются только показатели класса глагола. То есть мы говорим здесь о специфической черте аварского, об отсутствии в нем залогового противопоставления, характерного для индоевропейских языков.

Категория времени. Этот аспект нашего сопоставительного исследования является одним из интересных, дискуссионных, имеющих еще и практическое значение: нахождение параллелей, эквивалентов в языках может способствовать ускоренному и эффективному изучению иностранного языка. Сколько же времен в языке? – этот вопрос актуален и для аварского, и для французского. Дело в том, что ни во французском, ни в аварском языках количество времен все еще не определено окончательно.

Романисты все еще спорят и задаются вопросами:

– иммедиатные конструкции глагола (*je vais regarder* – ‘я скоро посмотрю’; *je viens de regarder* – ‘я только что посмотрел’) считаются формой глагола или перифразой?

– *passé composé (passé simple) / imparfait* – это временные или видовые оппозиции?

Но все солидарны в одном: детальная передача разнообразных временных отношений является типичной чертой французской глагольной системы.

Установление количества времен, как уже отмечалось, является актуальным и для аварской лингвистики. Так, например, Л.И. Жирков различает всего три временные формы аварского глагола:

вачIула – ‘приходит’

вачIила – ‘будет приходить’

вачIана – ‘пришел‘

А вот П.К. Услар, наоборот, выделяет в аварском более 30 форм времени. Только в прошедшем времени лингвист насчитывает 17 форм. Известный аварolог А.А. Бокарев объясняет такое разночтение тем, «что большинство форм, рассматриваемых П.К. Усларом как «особые временные», Л.И. Жирков относит к числу «описательных», то есть таких, значения которых определяются сочетанием главного и вспомогательного значений соответствующих форм» [1, с. 34].

Большинство же зарубежных и наших ученых выделяют в аварском три сферы времени: настоящая, будущая и прошедшая, каждая из которых состоит из нескольких аспектов. Последняя сфера является самой сложной (П.К. Услар, как уже отмечалось, находил в ней 17 форм). Остановимся более подробно на исследовании данной временной сферы аварского языка и постараемся сопоставить ее с временными формами французского глагола.

Начнем с аварского Перфекта, состоящего из двух форм и выражающего законченное действие:

а) простая (или синтетическая): *ана* – ‘ушла’;

б) сложная (или аналитическая): *ун **й**иго* – ‘ушла’.

Эквивалентом аварского Перфекта во французском может быть синтетическая Passé Simple (*partit* – ‘ушла’) и сложная форма Passé Composé (*est parti**e*** – ‘ушла’).

Разберем далее Имперфект:

а) *уней йигоан* – ‘уходила’;

б) *уней йиклана* – ‘уходила’ (одновременность с другим действием);

в) *ячIуней йиклунаан* – ‘уходила’ (выражает повторяемость);

Три формы аварского Имперфекта находят тождество в одной форме французского Imparfait и выражают в прошедшем:

– незаконченность действия;

ав.: *Яс* ***уней йиклана.*** – 'Девушка уходила';

фр.: *La jeune fille* ***partais.*** – 'Девушка уходила';

– состояние;

ав.: *Сон дун квеш вуклана.* – 'Вчера мне было плохо';

фр.: *Hier j`allais mal* – 'Вчера мне было плохо';

– одновременность с другим действием;

ав.: *Дун* ***кваналев вуклана****, гъоль ахlун бачlараб мехалда.* – 'Я **завтракал**, когда она позвонила';

фр.: *Je* ***déjeunais*** *quand elle a appelé.* – 'Я **завтракал** когда, она позвонила';

– многократность (повторяемость):

ав.: *Дун къаси mlad яхъунаан.* – 'Я по ночам вставала';

фр.: *La nuit je me levais.* – 'По ночам я вставала'.

Аварский Плюсквамперфектум совпадает по своему значению с Plus-que-parfait (см. табл. 1):

а) *ун йиклун йиго* – 'оказывается, ушла уже' (предпрошедшее действие со значением неочевидности)

в) *ун йиклана* – 'ушла уже давно' (оттенок очевидности).

б) *ун йигоан* – 'ушла давно' (оттенок завершенности);

Таблица 1

Давнопрошедшее (предпрошедшее) время	
Аварский Плюсквамперфектум	*Французский Plus-que-parfait*
Вачlун вуклун вуго	*était venu* 'приходил уже давно'
Вачlун вугоан	
Вачlунвуклана	

Далее приведем общую схему времен изъявительного наклонения.

Таблица 2

Временные сферы	*Формы времени*	
	Аварский язык	*Французский язык*
Настоящая	Общее Конкретное	Présent
Будущая	Простое Составное Определенное Намерения	Futur simple Futur antérieur Futur antérieur dans le passé
Прошедшая	Перфект Имперфект Плюсквамперфектум	Passé compose Imparfait Plus-que-parfait Passé simple Passé antérieur

Характерная богатая разветвленная временная система для большинства временных форм современного аварского языка имеет определенные соответствия в индоевропейских языках.

Таблица 3

Временные сферы	*Формы времени*		
	Аварские	*Французские*	*Английские*
Настоящая	Общее	Présent	Present Simple Present Continuous
	Конкретное		
			Present Perfect Continuous
Прошедшая	Перфект	Passé simple	Past Simple
		Passé compose	Present Perfect
	Имперфект	Imparfait	Past Simple
			Past Continuous
	Плюсквамперфектум	Plus-que-parfait	Past Perfect
			Past Perfect Continuous
Будущая	Простое	Futur simple	Future Simple
	Составное		Future Perfect
			Future Perfect Continuous
	Определенное	Futur antérieur	
	Намерения	Futur proche	Futur Simple (be going to)

Интегральны семантически не только формы глаголов изъявительного наклонения, но и формы некоторых других наклонений, например, conditionnel французского и сослагательного аварского.

Таблица 4

Аварский язык	*Французский язык*	*Перевод*
Гъов рокъов вачlунев ани, дун хlалтlуде унаан	*S` il venait à la maison, j`irais au travail*	'Если бы он пришел домой, я пошел бы на работу'
Гъов рокъов вачlун вукlарав ани сон, дун хlалтlуде ине вуклана	*S` il était venu hier, je serais allé au trvail*	'Если бы он пришел вчера, я пошел бы на работу (но не пошел'

И в заключение приведем основные результаты проведенного межъязыкового сопоставления:

– во-первых, анализ материала сопоставляемых языков показывает, что глагол – это основной выразитель глагольного предложения, являющегося базисной (или производящей) структурой всех аварских и французских предложений. Особенность аварского глагола заключается в том, что он не меняется в отличие от французского по лицам, и ему не характерен инфинитив в той форме, в которой он представлен во французском языке. Аварский инфинитив имеет только простую форму и всегда выражает (!) число и класс (род);

– во-вторых, категория залога, обычная для французского языка, не присуща аварскому глаголу. Это связано с наличием в современном аварском языке особой эргативной конструкции, сущность которой заключается в зависимости формы подлежащего от переходности и непереходности аварского глагола;

– в-третьих, сопоставление аварских и французских временных форм демонстрирует богатство временных форм в обоих языках; аварская временная система почти полностью совпадает с французской.

Таким образом, проведенное нами межъязыковое сопоставление современного аварского и французского языков, абсолютно неродственных между собой, отличающихся друг от друга генеалогически и ареально, типологически и статистически, показало, к удивлению, больше сходств, чем расхождений. Такое сходство неродственных языков обусловлено, на наш взгляд, принципиальным единством человеческой природы, единством его психической и биологической организации, общими закономерностями развития человеческого языка и человеческого бытия, дающими единый опыт и результат, на которые можно и, наверное, нужно опираться при исследовании, изучении, а также преподавании родного и иностранного языков. Они смогут способствовать также созданию условий для ускоренного процесса обучения иностранному языку и преодолению языковой интерференции в процессе обучения.

Библиографический список

1. Бокарев Е.А. *Введение в сравнительно-историческое изучение дагестанских языков.* Махачкала, 2001.
2. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (Универсальное, типовое и специфическое в языке*). Москва. МГУ, 1992.
3. Шарашидзе Г. *Грамматика аварского языка. Кавказский язык.* Париж: Жан Фавар, 1981.
4. Чехов К. Причастие в аварском языке. *Фолия Славика.* Париж, 1983.
5. Газилов М.Г. *Осложненное предложение в аварском языке в сопоставлении с французским.* Диссертация … доктора филологических наук. ИЯ РАН. Москва, 2003.

References

1. Bokarev E.A. *Vvedenie v sravnitel'no-istoricheskoe izuchenie dagestanskih yazykov.* Mahachkala, 2001.
2. Kibrik A.E. *Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznaniya (Universal'noe, tipovoe i specificheskoe v yazyke*). Moskva. MGU, 1992.
3. Sharashidze G. *Grammatika avarskogo yazyka. Kavkazskij yazyk*. Parizh: Zhan Favar, 1981.
4. Chehov K. Prichastie v avarskom yazyke. *Foliya Slavika*. Parizh, 1983.
5. Gazilov M.G. *Oslozhnennoe predlozhenie v avarskom yazyke v sopostavlenii s francuzskim*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. IYa RAN. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.12.20

УДК 398.22 (= 512.157) 398.22 (= 512.155) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-631-633

***Gerasimova L.N.**, researcher, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: gelinica@yandex.ru*

FUNCTIONAL FEATURES OF IMAGE-FORMING VERBS OF THE YAKUT AND SHOR LANGUAGES (BASED ON THE EPIC TEXT). The article analyzes the image-forming verbs of the Yakut and Shor languages in order to identify the functional features of image-forming verbs in the context of an epic text by considering the semantic characteristics of verbal lexemes and their relationships in the text as expressive vocabulary. The relevance of the research is due to insufficient knowledge of the functional features of image-forming verbs in epic texts. The study material includes the epics – the Yakut olonkho "Bogatyr Kebue Jagyl" by P. Khabarov and the Shor legend "Altyn Syryk" by P.I. Kydyyakov. The classification of text functions of emotive vocabulary by L.G. Babenko is taken as a basis for identifying the functional features of image-forming verbs. The result of the analysis shows that image-forming verbs are used largely in describing the movements of heroes, the appearance of characters, which speaks of a descriptive and characterological function, but in Yakut image-forming verbs the interpretive and emotional-evaluative function prevails, in Shor verbs – descriptive and characterological function. Thus, the using of such linguistic units as image-forming verbs, which give to the storyteller's speech brightness and richness, may have common specifics and characteristic features, depending on the level of perception of the surrounding world in the imaginative and descriptive terms, fantasy, figurative-associative representation and expressiveness of the language of each storyteller.

Key words: **epic language, image-forming verbs, olonkho, Shor epic, functionality, comparative study, storytelling, lexical dictionary of storyteller.**

***Л.Н. Герасимова,** науч. сотр., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: gelinica@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНЫХ ГЛАГОЛОВ ЯКУТСКОГО И ШОРСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИЧЕСКОГО ТЕКСТА)

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта СВФУ «Героические эпосы тюрко-монгольских народов Евразии: проблемы и перспективы сравнительного изучения»

В статье приводится анализ образных глаголов якутского и шорского языков с целью выявления функциональных особенностей образных глаголов в контексте эпического текста путем рассмотрения семантической характеристики глагольных лексем и их отношений в тексте в качестве экспрессивной лексики. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью функциональных особенностей образных глаголов в эпических текстах. Результат проделанного анализа показывает, что образные глаголы используются в большей степени в описании движений богатырей, внешнего вида персонажей, что говорит об описательно-характерологической функции, но у якутских образных глаголов преобладает интерпретационная и эмоционально-оценочная функция, в шорских глаголах – описательно-характерологическая функция.

Ключевые слова: **эпический язык, образные глаголы, олонхо, шорский эпос, функциональность, сравнительное изучение, сказительство, лексический словарь сказителя.**

Образные глаголы представляют собой особую лексико-семантическую группу глаголов, в значении которых «главную роль играют чувственное восприятие и движение, причем в подавляющем большинстве случаев выступает зрительный образ» [1, с. 203]. Они, выступая в качестве экспрессивно-выразительных средств, широко и богато используются в эпических текстах.

В статье будет производиться анализ на основе языковых материалов двух близких по родству и эпическим традициям народов с целью выявления функциональных особенностей якутских и шорских образных глаголов в контексте эпического текста путем рассмотрения семантической характеристики глагольных лексем и их отношений в тексте в качестве экспрессивной лексики. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью функциональных особенностей образных глаголов в эпических текстах.

Первым ученым, который положил начало сравнительному изучению якутского олонхо и шорского эпоса, является И.В. Пухов. Он рассмотрел общие, сходные и различные особенности в сюжетах, мотивах, описаниях исследуемых эпических текстов [2; 3]. В публикациях последних лет якутскими учеными затронуты темы сюжетно-композиционных структур эпосов (О.К. Павлова) [4], сравнений (С.Д. Львова) [5], универсалий эпических формул (Ю.П. Борисов) [6] и др.

Материалом для работы послужили эпосы – якутское олонхо «Үс халлаан күүһэ күүстээх Көбүө Дьаҕыл буҕатыыр» («Богатырь Кёбюё Джагыл») П. Хабарова [7] и шорское сказание «Алтын Сырык» П.И. Кыдыякова [8]. В работе использован метод сплошной выборки для сбора примеров образных глаголов из эпических текстов; компонентный анализ для характеристики понятийного составляющего слова; метод контекстуального анализа, предоставляющий возможность выявить различные значения и оттенки значений исследуемых глаголов в составе контекста в зависимости от их функций.

Функциональная особенность образных глаголов в якутском и шорском эпических текстах

В анализе задействованы 17 образных глаголов из якутского олонхо и 13 глаголов из шорского эпоса, которые по контексту и семантике определяют образное действие. Образные слова от обычной, нейтральной лексики отличаются тем, что для них, как считает Д.В. Бубрих, «есть бесчисленное количество всяких способов» обозначения [9, с. 91]. Это в какой-то степени определяет их широкое употребление в художественных текстах и в народной речи, а особенно в фольклоре. В эпических текстах сказитель использует образные глаголы, потому что они, отражая чувства и эмоции, помогают ярко и целостно передать образ, картину действий, тем самым создают эффектное воздействие на аудиторию. В данной статье при выявлении функциональных особенностей образных глаголов за основу была взята классификация текстовых функций эмотивной лексики Л.Г. Бабенко, так как образные глаголы, обладая ярко выраженной экспрессивностью, эмоциональной оценкой и изобразительностью, имеют качества эмотивной лексики. В классификации Л.Г. Бабенко выделены 4 функции: описательно-характерологическая (создание психологического портрета образа персонажей); интерпретационная и эмоционально-оценочная (эмоциональная интерпретация мира, изображенного в тексте, и его оценка); интенциональная (обнаружение внутреннего эмоционального мира образа автора); эмоционально-регулятивная (воздействие на читателя) [10, с. 156]. В нашем анализе выявлено наличие следующих функций:

1. Описательно-характерологическая: глаголы, выполняющие данную функцию, употреблены в описании внешнего вида персонажей, движений богатырей и описании коня (7 якутских и 9 шорских образных глаголов):

– *описание внешнего вида персонажей*:

1) якутские глаголы [далее – як.] *махчай* – 'слегка приседать на широко расставленных и криво согнутых ногах' [1, с. 292]; 'с усилием тянуть, поднимать что-л., упираясь широко расставленными и согнутыми в коленях ногами в землю [11; Т. 6, с. 254]; *чохчой* – 'присесть на корточки' [1, с. 302], определяющие человеческое телодвижение, в олонхо привлечены для показа зрелого и сильного тела богатыря айыы, его готовности к состязаниям: *Торбос-тыһаҕас / Сыатын сиэммин / Махчайа байдым, / Чохчойо тоттум* [7, с. 209]. – 'Съев сало теленка-бычка, разбогател до приседания на широко расставленных ногах, насытился до приседания на корточках' (пер. – *автора*);

як. *бөлөнүй* – 'глагол в измененном значении, полнеть, поправляться (о человеке)' [12; Т. 2, с. 447], встречающийся в отрывке: *Хайа дайды / Оһорсунун ороон сиэн / Араҕастыйа бөлөнүйэн / Буолар да эбиккин, оҕолоор!* [7, с. 213]. – 'Траву какой страны собрал и скушал, располнел так до желтизны, оказывается' [пер. – *автора*], который следует понимать, как 'Посмотрим, из какого теста ты сделан!'. Отражает пренебрежительное отношение богатыря абаасы к внешности богатыря айыы.

В предложении: *Алтын чаллығ аққыр аттьң / Үстүне мүн чөрчүтгэн / Чарық чердиң қааны-пийи / Үзүлерде тыны чоқ, / Төгүлерде қаны чоқ / Алтын Сырық сен поларзың …* [8, с. 338]. – 'На бело-сером / золотогривом коне / Верхом будет ездить / Светлого мира кан-пий, / Дыхание его не прервется, / Кровь его не прольется ' [8, с. 339], образное выражение «үзүлерде тыны чоқ, / төгүлерде қаны чоқ» отображает «неуязвимость богатыря Алтын Сырыка, спущенного на землю творцами, восседающими на вершине золотой горы» [8, с. 445], шорские глаголы [далее – шор.] *үзүл* – 'разрываться' [13, с. 59] и *төгүл* – 'литься' [13, с. 55] принимают непосредственное участие в определении уровня физической силы, нравственных и умственных качеств богатыря;

шор. *суста* – 'блестеть, сверкать, сиять, испускать лучи' [13, с. 50] встречается в трех примерах в тексте эпоса и подчеркивает эстетические качества героя, например: *Четтон ашқым чазал өскен / Чаш тайғага өттүре сустапча*

[8, с. 386]. – ‘С семьюдесятью перевалами красивую / Молодую гору всю осветила [ее красота]’ [8, с. 387];

– *описание движений богатырей:*

як. *ардьай* – ‘скалить свои крупные и редкие зубы’ [12; Т. 1, с. 557], ‘быть редкими и крупными, торчать там и сям (о зубах)’ [1, с. 285], имеющий свойство определения внешнего вида человека, в тексте помогает раскрыть портрет богатыря абаасы: *Ус чаас курдук / Уҥан ардьайа турбут* [7, с. 212]. – ‘Упал в обморок в течение трех часов, скаля свои крупные и редкие зубы’ [пер. – *автора*], тем самым зрительно создает безобразный вид;

як. *кынчай* – ‘смотреть сверху и вбок’ [1, с. 290] в предложении: *Сур кырынаас буолан / Өрө кынчайан иһэн, / Убайар уот байҕалга / Төбөтүн оройунан барбыт* [7, с. 223]. – ‘Как серый горностай шел, смотря сверху вбок, в Огненное море прямо макушкой упал’ [пер – *автора*] создает более наглядное представление о поведении персонажа.

С*убурус гын* – видовая форма мгновенности: як. *субуруй* – ‘тянуться, протягиваться вдоль; удлиняться, волочиться’ [1, с. 297], которая выражает мгновенность действия и его завершения, например: *Күөх уот буолан, / Халлаан туһарҕаатын (тус арҕаа) диэки / Субурус гынан хаалбыт* [7, с. 216]. – ‘Зеленым светом прямо на западную сторону неба мгновенно потянулся’ [пер. – *автора*], и як. *күөрэй* – ‘взвиваться, всплывать вверх, парить ввысь’ [1, с. 290] в предложении: *Аҕыс хос мэйиилээх / Өлүү куоҕаһа буолан күөрэйбит* [7, с. 223]. – ‘Всплыл вверх, обернувшись гагарой смерти с восьми мозгами вместо одной’ [пер. – *автора*] употребляются для образной передачи действий богатыря абаасы, а точнее, показывают динамизм его движений;

шор. *керил / кел* –‘притягиваться’ [13, с. 24] в тексте будто бы показывает обычное телодвижение богатыря, но, с другой стороны, рисует картину мощного сложения богатырского тела: *Алтон күннүн пажында / Кеерил-сыйып, усқан турғанда, / Четтон ашқым алтын тайға / Төзүнне қосқалған чеп пилдир қалды* [8, с. 342]. – ‘Когда шестьдесят дней миновало, / Он стал просыпаться, потягиваться – / Золотая гора с семьюдесятью перевалами / Будто со своего основания сдвинулась’ [8, с. 343];

шор. *сөрте* – ‘тащить, волочить’ [13, с. 49] в примере: *”Пир”, – тештилер, плеқтең кел қабыштылар, / ”Ийги” – тештилер, чаға-төштең қабыш кел / Алтаң аңтара сөртежибизе пердилер* [8, с. 362]. – ‘»Раз», – говоря, друг друга за плечи схватили, / «Два», – говоря, друг друга за груди схватили, / Друг друга с коней на землю стащили’ [8, с. 363], на первый взгляд кажется, что показывает только быстроту движений богатырей, но, с другой стороны, демонстрирует силу богатырей;

шор. *сӱрӱн* – ‘1. Спотыкаться; 2. зЗапинаться (при чтении)’ [13, с. 50], три раза зафиксированный в эпосе, показывает движение богатыря, которое дает яркое представление усталости, истекшей энергии и истощенности силы после утомительной борьбы, например: *Алты чылдың пажында анаң көргени. / Алтын Арыг: ада чашқа сӱрӱнмес / Алтын Қаан сӱрӱндӱре паза пертир. / Тайлықпас та Алтын Қаан, / Тайлықтыра паза пертир* [8, с. 332]. – ‘Через шесть лет затем увидела / Алтын Арыг: с времен отца не спотыкавшийся – / Алтын Кан стал спотыкаться. / Не оступавшийся – Алтын Кан / Стал оступаться’ [8, с. 333].

В отрывке из эпоса: *Ээш қайыш шени эстееш пардылар, / Чаш қайыш шени шӧйӱлӱш пардылар* [8, с. 326]. – ‘Как мягкую кожу, / [друг друга] мяли, Как сырую кожу, растягивали’ [8, с. 327] шорский глагол *шӧйул* в значении ‘1. Вытягиваться; 2. Быть вытянутым, растянутым’ [13, с. 69] показывает действие богатырей, которое создает образное зрелище борьбы;

шор. *Ығыл* – ‘шататься’ [13, с. 71] обозначает множественность, многолюдность и нетерпеливое ожидание собравшихся в примере: *Тооза чыылыш партырлар. / Қара чыш шени ығылышчалар. / Қарақ ужу алышпаанча. / Алып таштыңға одурғаннары / Пыларға чол сала пердилер* [8, с. 358]. – ‘Все сошлись, / Подобно черной тайге, колышатся – / Взглядом не охватить. / Богатыри, у края сидящие, / Дорогу им уступили’ [8, с. 359];

– *описание коня:*

шор. глагол *ӱжӱл* – ‘вертеться’ [13, с. 59] встречается в примере: *Алтын шарчында сӱттең арығ / Ақ ой ат пағлал партыр. / Ийги қарағыңнаң от қӧйушча / Ийги таназынаң ыс плашча. / Теербен шени тартыл турча, / Ийик шени ӱжӱл турча* [8, с. 324]. – ‘У золотой коновязи белей молока / Бело-сивый конь привязан, оказывается, / Из двух его глаз огонь пышет, / Из двух его ноздрей дым валит. / Крутясь, словно мельница, он стоит, / Вертясь, словно веретено, он стоит` [8, с. 325] и участвует в передаче чувств коня, у которого огромное желание вырваться на свободу и заодно злость от безысходности.

2. Интерпретационная и эмоционально-оценочная.

Глаголы с данной функцией привлечены для описания места (местности) и природы; жилища и утвари (9 якутских и 4 шорских глаголов):

– *описание места (местности) и природы.*

Якутский глагол *тарай* – ‘раскидываться, растопыриваться, лежа или откидываясь назад, имея небольшую фигуру’ [1, с. 298]; ‘лежать или упасть навзничь, раскинув руки-ноги` [11; Т. 10, с. 239], как правило, употребляется в создании зрительного образа, дающего характеристику действия человека, но в примере данный глагол помогает в дефиниции места состязания, а именно равнины, для представления ее действительной величины: *Буҕатыыр оонньуур / Муолай-таалай муостатыгар, / Килбэйэр киинигэр, / Тарайар таалатыгар / Түргэннээн баар буол* [7, с. 212]. – ‘На талом месте, где богатырь играет, в самом центре, на равнине, где можно лежать, раскинув руки-ноги, будь побыстрей’ [пер. – *автора*]. В этом же примере як. *килбэй* – ‘блистать, блестеть’ [1, с. 289]; ‘отсвечивать, блестеть` [11; Т. 4, с. 93], по семантическому значению передающий зрительную характеристику внешнего вида предмета, используется со словом «киин» и принимает значение – центральная, главная часть чего-л., сердцевина [11; Т. 4, с. 64].

Кылбаҥнаа – глагол видовой формы равномерной кратности образных глаголов якутского языка, образованный от *кылбай* – ‘сверкать, переливаться, ярко блестеть, отражая свет; отличаться, выделяться белизной’ [11; Т. 5, с. 227] и як. *моторуй* –‘двигаться, ходить, быстро переступая, перебирая ножками (о пухленьком маленьком ребёнке)’ [11; Т. 6, с. 300], характеризующий походку человека, участвуют в описании растительности Среднего мира в олонхо в предложениях: *Кыыс дьахталлар / Кылбаҥнаһа тураллрын курдук, / Кыһыл иирэ талахтар / Үүнэн бартар* [7, с. 208]. –‘Как будто девушки-женщины стоят, поблёскивают, красные ивы начали расти’ [пер. – *автора*]. *Саҥыйахтаах омук оҕолоро / Төттөрү-таары моторуһа / Сысса тураллрын курдук, / Лобуой хара болбукталар / Үүнэн бартар* [7, с.208]. – ‘Толстые черные орешники стали вырастать, как будто дети другого народа с дохами ходят и бегают туда-сюда, быстро перебирая ножками’ [пер. – *автора*].

Шорский глагол *соғулуш* – ‘дрожать (о земле)’ [13, с. 48], замеченный в трех местах, передает характеристику движения земли, например: *Кара Салғын эрбектеп эртери чӧп алды. / Чер арғазы нигилиниш, / Чер орну соқлаш парды. / Қадығ салғын қағыжып, / Қазыр қуйун ойнаш турганда* [8, с. 348]. – ‘Кара Салгын не успел свой рассказ закончить, / Земной хребет закачался, / Дно земли содрогнулось, / Жестокий ветер подул, / Буйный вихрь поднялся` [8, с. 349];

шор. *чайкал* – ‘качаться’ [13, с. 60]. Во всех четырех рассмотренных примерах в тексте относится к описанию действий объектов природы – горы и земли, например: 1) *Садақ сийбес сарығ сӧлдӱң ӱстӱбе парып, / Анаң көргени Алтын Сырық: / Аданнаң артық қара тайға / Чайқыл турчытқаның көрӱп, тапты* [8, с. 354]. – ‘Когда он ехал по степи, / [края] которой стрела не достигнет, / Тогда Алтын Сырык увидел: / Вдали огромная черная гора, / Будто покачиваясь, стоит’ [8, с. 355]; 2) *Ээде айдары чӧп полду, / Алып алыпты шабыза перди. / Чер ӱстӱ тӱгезе чайқыла парды* [8, с. 370]. – ‘Не успел договорить, / Богатырь ударил богатыря – / Вся поверхность земли закачалась’ [8, с. 371];

шор. *ужур* – ‘валить’ [13, с. 57]: *Ас полча-ва, көп полча-ва / Улуғ ағаш ужуп эрти, / Улуғ кӱчӱм өстеп аштыр* [8, с. 366]. – ‘Мало ли прошло, много ли прошло [времени]. / Великое дерево, рухнув, погибло, / Могучий силач, застонав, повалился’ [8, с. 367] производит глубокое впечатление быстротечности времени, понимания того, что прожитое не вернуть;

– *описание жилища, утвари, орудия и снаряжения коня:*

шор. *чылтыра* – ‘блестеть’ [13, с. 65] в выявленном примере используют при описании жилища богатыря, которое издалека обвораживает своей красотой: *Ӱстӱнгӱзӱ ӱш тегридең, / Ӱш сабағтаң келип тӱшча. / Алтын өргези алып-күлүктӱң / Часқы мус шени чалтырап турча. / Күскӱ мус шени күлтӱреп турча* [8, с. 324]. – ‘С верха его, [выше] трех небес, / Три бахромы спускаются. / Славного богатыря-удальца золотой дворец, / Блистая, словно весенний лед, стоит, / Сверкая, словно осенний лед, стоит’ [8, с. 325].

Якутские глаголы *халый* – ‘сбиваться с пути, уклониться в сторону; катиться, раскатиться, разлиться, заливать’ [1, с. 301] и *быакарый*, образованный от *быакай* – ‘иметь тонкую талию’ [12; Т. 2, с. 662] – ‘стянуться в талии, быть слишком тонким в талии` [1, с. 287] употреблены в отрывке: *Бу дьон / Быакарыйан кэлэр быһыччалаахтар, / Сүүрэн кэлэр сүгэлээхтэр, / Халыйан кэлэр хаптаһыннаахтар* [7, с. 207]. – ‘Эти люди имеют ножки утончающиеся, топоры прибегающиеся, доски приплывающиеся’ [пер. – *автора*], где рассказывается о домашней утвари. В этом случае данные глаголы участвуют в определении предметов, тем самым передают их оценку.

Следует отметить, что три образных глагола якутского языка, употребленные в высказываниях богатыря айыы и богатыря абаасы, также имеют эмоционально-оценочную функцию. Так, глагол *уллэҥнэ* (‘1. Сильно волноваться, вздыматься (напр. о волне); 2. Задвигаться, зашевелиться; раздуваться (напр. о ноздрях), сотрясаться (от плача)’ [11; Т. 12, с. 424]) и *көнчөҥнөө* (от *көнчөй* – ‘неестественно вытягиваться, напряженно выпрямляя спину и шею; казаться прямым, негнущимся, несгибающимся (о человеке)’ [11; Т. 4, с. 285]; ‘напряженно выпрямлять спину и шею; казаться несгибаемым, неуклюжим’ [1, с. 289]) показывают серьезную намеренность богатыря: *Бу дайды / Торҕонун торолутуом, / Бу дайды үөнүн уллэҥнэтиэм, / Бу дайды көйүүрун көнчөҥнөтүөм* [7, с. 212]. – ‘Изголодавшего этой страны откормлю, насекомых этой страны заставлю вздуться, мелкую живность этой страны заставлю сгибаться’ [пер. – *автора*].

Глагол *чамчай* – ‘иметь маленькое лицо с тонкими поджатыми губами; иметь короткое лицо с широким и низким лбом’ [1, с. 302] в речи богатыря абаасы: «*Өрөгөйүм үрдүө буоллар, / Сарғым чамчайыа буоллар*» [7, с. 221]. – ‘Иль удача моя возрастет, иль благополучие мое снизится’ [пер. – *автора*], которое следует понимать как «пусть случиться тому, что суждено», отражает эмоциональное поражение богатыря абаасы и его готовность к худшему результату в борьбе.

10. Эмоционально-регулятивная: Данная функция касается двух глаголов,

которые участвуют в описании орудия (як. *ордьолдьуй)* и снаряжения коня (шор. *сӧрте)*:

як. *ордьолдьуй,* образованный от глагола *ордьой* – ‘иметь торчащие зубы (о человеке)’ [11; Т. 7, с. 326]; ‘выставлять зубы; иметь выступающие передние зубы’ [1, с. 296], в речи как правило используется при характеристике внешнего вида человека, в примере из эпического текста представляет предмет орудия богатыря, то есть автор применил его для передачи более выразительного рисунка: *Уостаах-тиuhэ / Ордьолдьуйан көстөр / Уһун туйгун батаһын / Ньылбы тардан ылар* [7, с. 211]. – ‘Длинную лучшую пальму свою с торчащими зубами вытащил рывком’[пер. – *автора*];

шор. *сөрте* – ‘тащить, волочить’ [13, с. 49] участвует в передаче скорбной картины погибшего в бою богатыря: *Қара туван иштинең / Қара чаллыг, қара сара ат. / Алтын эзерин өге алған полтур. / Чивек тизин чер сөртенген полтур* [8, с. 370]. – ‘Из черного тумана / Черногривый черно-серый конь выбежал. / Золотое седло набок сдернуто, оказывается. / Тонкая узда по земле волочится, оказывается’ [8, с. 371].

Итак, анализ образных глаголов по их участию в описании тех или иных элементов в эпическом тексте и по проявлению функциональной активности показывает, что якутские образные глаголы в основном привлечены для описания жилища, утвари, места, природы, движения богатырей, следовательно, в них доминирует интерпретационная и эмоционально-оценочная функция. Что касается шорских глаголов, то они в большинстве случаев участвуют в описании движений богатырей, внешнего вида персонажей, места и природы, как видим, функциональная активность направлена на описательно-характерологическую функцию.

Образные глаголы и изобразительно-выразительные средства

В процессе исследования нами подмечено, что образные глаголы непосредсвенно принимают участие в образовании изобразительно-выразительных средств, в частности, много примеров употребления в составе сравнения.

В олонхо образные глаголы причастны к оформлениию конструкции с показателем *курдук* – ‘словно, подобно, как, похожий’, который является самым распространенным и универсальным способом выражения сравнения в якутском языке в целом [14, с. 62 – 63]: *Кыыс дьахталлар / Кылбаҥнаһа туралларын курдук, / Кыһыл иирэ талахтар / Үүнэн бартар* [7, с. 208]. – ‘Как будто девушки-женщины стоят, поблёскивают, красные ивы начали расти’ [пер. – *автора*]; *Саҥыйахтаах омук оҕолоро / Төттөрү-таары моторуһа / Сыыса туралларын курдук, / Лобуой хара болбукталар / Үүнэн бартар* [7, с. 208]. – ‘Как будто дети другого народа с дохами ходят и бегают туда-сюда, быстро перебирая ножками, толстые черные орешники стали вырастать’ [пер. – *автора*].

Глаголы *күөрэй* и *кынчай* участвуют в сравнительной конструкции с показателем *буолан* – ‘как’: *Аҕыс хос мэйиилээх / Өлүү куоҕаһа буолан күөрэйбит* [7, с. 223]. – ‘Всплыл вверх, обернувшись гагарой смерти с восьми мозгами вместо одной’ [пер. – *автора*]; *Сур кырынаас буолан / Өрө кынчайан иһэн, / Убайар уот байҕалга / Төбөтүн оройунан барбыт* [7, с. 223]. – *‘Как серый горностай шел, смотря сверху вбок, в Огненное море прямо макушкой упал*’ [пер. – *автора*].

В шорском эпосе в составе сравнительной конструкции с послелогом *шени (шен* – «мера» и *шене* – «мерить»), которая, как пишет Ю.В. Антонова [15, с. 267], выражает значение величины и размера, обнаружено пять глаголов, например, *чылтыра, ўжўл, ығыл*: *Ўстўнгўзў ўш тегиредең, / Ўш сабағтаң келип тўшча. / Алтын өргези алып-күлўктўң / Часқы мус шени чалтырап турча. / Күскў мус шени күлтўреп турча* [8, с. 324]. –‘С верха его, [выше] трех небес, / Три бахромы спускаются. / Славного богатыря-удальца золотой дворец, / Блистая, словно весенний лед, стоит, / Сверкая, словно осенний лед, стоит’ [8, с. 325]; *Тооза чыылыш партырлар. / Қара чыш шени ығылышчалар. / Қарақ ужу алышпаанча. / Алып таштынға одурғаннары / Пыларға чол сала пердилер* [8, с. 358]. – ‘Все сошлись, / Подобно черной тайге, колышатся – / Взглядом не охватить. / Богатыри, у края сидящие, / Дорогу им уступили’ [8, с. 359]; *Алтын шарчында сўттең арығ / Ақ ой ат пағлал партыр. / Ийги қарағыңнаң от қөйушча / Ийги таназынаң ыс плашча. / Теербен шени тартыл турча, / Ийик шени ўжўл турча* [8, с. 324 с.]. – ‘У золотой коновязи белей молока / Бело-сивый конь привязан, оказывается, / Из двух его глаз огонь пышет, / Из двух его ноздрей дым валит. / Крутясь, словно мельница, он стоит, / Вертясь, словно веретено, он стоит’ [8, с. 325].

Приведенные примеры демонстрируют, что образные глаголы, действуя в составе сравнительных конструкций, придают образность, красочность и выразительность описываемому предмету или действию.

В результате проделанного анализа можем сказать, что выявленные образные глаголы, передающие экспрессивное и эмоционально-оценочное отношение автора к персонажам и событиям, используются в большей степени в описании движений богатырей, внешнего вида персонажей, что говорит об их описательно-характерологической функции, но у якутских образных глаголов преобладает интерпретационная и эмоционально-оценочная функция, в шорских глаголах – описательно-характерологическая. Следует отметить, что образные глаголы в якутском и шорском эпосах широко применяются в качестве составных частей распространенного приема художественного описания как сравнение. Таким образом, употребление таких языковых единиц, как образные глаголы, передающие речи сказителя яркость и богатство, может иметь общие особенности и характерные черты, в зависимости от уровня восприятия окружающего мира в художественно-изобразительном плане, воображения, образно-ассоциативного представления и выразительности языка каждого сказителя. В перспективе для выявления более конкретных общих и отличительных функциональных особенностей образных глаголов планируется провести исследование с эпическими текстами больших объемов.

Библиографический список

1. Харитонов Л.Н. *Типы глагольной основы в якутском языке*. Москва; Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1954.
2. Пухов И.В. *Героический эпос Алтае-Саянских народов и якутское олонхо.* Якутск: Издательство СО РАН, Якутский филиал, 2004.
3. Пухов И.В. *Якутский героический эпос – олонхо: публикации, перевод, теория, типология: избранные статьи*. Якутск: Издательство СО РАН, Якутский филиал, 2004.
4. Павлова О.К. Сравнительный анализ сюжетно-композиционной структуры тюркских эпосов (на примере якутского олонхо и шорского эпоса). *Вестник Северо-Восточного федерального университета М.К. Аммосова*. Серия: Эпосоведение. 2019. № 2 (14): 96 – 106.
5. Львова С.Д. О сравнениях якутского и шорского эпосов: сравнительный аспект. *Ысыах Олонхо в Олёкме: пути возрождения, популяризации и сохранения эпического наследия:* сборник тезисов по материалам XI Республиканской научно-практической конференции. Олекминск, 2020: 92 – 96.
6. Борисов Ю.П. Универсалии эпических формул в якутском олонхо и шорском эпосе: сравнительный аспект. *Научный диалог*. 2020; № 5: 255 – 271.
7. Хабаров П. Ус халлаан күүһэ күүстээх Көбүө Дьаҕыл буҕатыыр (Юс халлаан кююсэ кююстээх Кёбюё Джагыл бугатыыр. *Муома олонхолоро*. Якутск: Бичик, 2004: 207 – 227.
8. Шорские героические сказания. *Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока*. Под редакцией А.И. Чудоякова, Р.Б. Назаренко. Москва; Новосибирск: Наука, 1998; Т. 17.
9. Бубрих Д.В. К проблеме изобразительной речи. *Ученые записки Карело-Финского университета. Исторические и филологические науки*. 1949; Т. 3, Выпуск 1: 85 – 94.
10. Бабенко Л.Г. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика*: учебник, практикум. Москва: Флинта: Наука, 2004.
11. *Большой толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарылаах улахан тылдьыта*. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2007 – 2015.
12. *Толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарылаах тылдьыта*. Под редакцией П.С. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2004 – 2006.
13. Курпешко-Таннагашева Н.Н., Апонькин Ф.Я. *Шорско-русский и русско-шорский словарь*. Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1993.
14. Васильев Ю.И. *Способы выражения сравнения в якутском языке*. Новосибирск: Наука, 1986.
15. Антонова Ю.В. Сравнительные конструкции в составе простого предложения с аналитическими показателями сравнения в шорском языке. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; № 1 (116): 267 – 271.

References

1. Haritonov L.N. *Tipy glagol'noj osnovy v yakutskom yazyke*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1954.
2. Puhov I.V. *Geroicheskij `epos Altae-Sayanskih narodov i yakutskoe olonho.* Yakutsk: Izdatel'stvo SO RAN, Yakutskij filial, 2004.
3. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij `epos – olonho: publikacii, perevod, teoriya, tipologiya: izbrannye stat'i*. Yakutsk: Izdatel'stvo SO RAN, Yakutskij filial, 2004.
4. Pavlova O.K. Sravnitel'nyj analiz syuzhetno-kompoziciionnoj struktury tyurkskih `eposov (na primere yakutskogo olonho i shorskogo `eposa). *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta M.K. Ammosova*. Seriya: `Eposovedenie. 2019. № 2 (14): 96 – 106.
5. L'vova S.D. O sravneniyah yakutskogo i shorskogo `eposov: sravnitel'nyj aspekt. *Ysyah Olonho v Olekme: puti vozrozhdeniya, populyarizacii i sohraneniya `epicheskogo naslediya:* sbornik tezisov po materialam XI Respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Olekminsk, 2020: 92 – 96.
6. Borisov Yu.P. Universalii `epicheskih formul v yakutskom olonho i shorskom `epose: sravnitel'nyj aspekt. *Nauchnyj dialog*. 2020; № 5: 255 – 271.
7. Habarov P. Ys hallaan kүүh`e kүүst`e`eh Kөbүө D'aҕyl buҕatyyr (Yus hallaan kyuyus`e kyuyust`e`eh Kebyue Dzhagyl bugatyyr. *Muoma olonkholoro*. Yakutsk: Bichik, 2004: 207 – 227.
8. Shorskie geroicheskie skazaniya. *Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Pod redakciej A.I. Chudoyakova, R.B. Nazarenko. Moskva; Novosibirsk: Nauka, 1998; T. 17.
9. Bubrih D.V. K probleme izobrazitel'noj rechi. *Uchenye zapiski Karelo-Finskogo universiteta. Istoricheskie i filologicheskie nauki*. 1949; T. 3, Vypusk 1: 85 – 94.
10. Babenko L.G. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika*: uchebnik, praktikum. Moskva: Flinta: Nauka, 2004.
11. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta*. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2007 – 2015.
12. *Tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaarylaah tyld'yta*. Pod redakciej P.S. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2004 – 2006.
13. Kurpeshko-Tannagasheva N.N., Apon'kin F.Ya. *Shorsko-russkij i russko-shorskij slovar'*. Kemerovo: Kemerovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1993.
14. Vasil'ev Yu.I. *Sposoby vyrazheniya sravneniya v yakutskom yazyke*. Novosibirsk: Nauka, 1986.
15. Antonova Yu.V. Sravnitel'nye konstrukcii v sostave prostogo predlozheniya s analiticheskimi pokazatelyami sravneniya v shorskom yazyke. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 1 (116): 267 – 271.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 811.511 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-634-636

***Gerlyak N.A.**, researcher assistant, Department of Khanty Philology, BI Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Developments (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC GROUP "NAMES OF JEWELRY AND CLOTHING ACCESSORIES" IN THE KHANTY LANGUAGE (BASED ON THE KAZYM DIALECT). The article uses the example of words united by the differential semantic seme "jewelry and accessories for clothing" to consider features of organization of household vocabulary of the Khanty language. All lexemes that name jewelry and accessories for clothing, depending on the material from which they are made, can be divided into three groups: "jewelry made on the basis of fabric", "jewelry made of metal, glasses (bugle), beads or stones", "clothing accessories". Terms are divided into these three groups; in turn, within these groups, additional differentiation is possible, taking into account such pragmatic features as "body jewelry", "head jewelry", "clothing jewelry", "jewelry and accessories for men / women / children", "ornamented products (outerwear, dresses, shoes)", "method of manufacture / availability of additional elements". There are two main functions of jewelry: utilitarian and decorative. Historically, the utilitarian function preceded the decorative one, as evidenced by the comparative data. While the words related to the proper decoration and refinement, refinement appeared later, during the separate development of the Finno-Ugric and Samoyedic languages. As for the functional features of lexemes, most of them for certain reasons (in particular, the influence of modern fashion, economic and cultural ties with other peoples – related and unrelated, etc.) have led to the fact that many words have become historicisms and archaisms.

Key words: **household vocabulary, lexico-semantic group, semantic structure of word, language of the Khanty, Kazym dialect, jewelry and accessories, ornament.**

***Н.А. Герляк,** науч. сотр. отдела хантыйской филологии, БУ ХМАО – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ УКРАШЕНИЙ И АКСЕССУАРОВ К ОДЕЖДЕ» В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА)

В статье на примере слов, объединенных дифференциально-семантической семой «украшения и аксессуары к одежде», рассматриваются особенности организации бытовой лексики хантыйского языка. Все выявленные лексемы можно разделить на три группы: «Украшения, изготовленные на основе ткани», «Украшения, изготовленные из металла, бисера, стекла (стеклярус) или камней», «Аксессуары к одежде». Лексемы распределяются по этим трем группам; в свою очередь, внутри этих групп возможно дополнительное разграничение с учетом таких прагматических признаков, как «нательные украшения», «головные украшения», «украшения для одежды», «украшения и аксессуары для мужчин / для женщин / для детей», «орнаментированные изделия (верхняя одежда, платья, обувь)», «способ изготовления / наличие дополнительных элементов». Отмечается две основные функции украшений: утилитарная и декоративная. Исторически утилитарная функция предшествовала декоративной, о чем говорят и данные компаративистики. Тогда как слова, имеющие отношение к собственно украшательству и утонченности, изыску появились уже позднее, в период отдельного развития финно-угорских и самодийских языков. Что касается функциональных особенностей лексем, то большая их часть в силу известных причин (в частности влияния современной моды, экономических и культурных связей с другими народами – родственными и неродственными и т.д.) стали историзмами и архаизмами.

Ключевые слова: **бытовая лексика, лексико-семантическая группа (ЛСГ), семантическая структура слова, хантыйский язык, казымский диалект, украшения, аксессуары, орнамент.**

Исследователями неоднократно отмечалось, что первоначально обереги выполняют функции украшений, лишь позднее они стали осуществлять чисто декоративные функции. За простыми формами украшений, за образами, воплощёнными в оберег (а, как правило, это были образы животных, птиц, деревьев, все, что касалось природы и понятий, связанных с северным человеком), за материалами, применяемыми для изготовления (бисер, металл, камень, стекло и др.), стояла философски продуманная система символов. Они служили как знаки, определяющие положение человека в определённой группе, кроме того, в функции украшений входила защита наиболее уязвимых частей тела (ворот – горло; грудь; рукава, манжеты – руки, запястья рук; край подола – ноги, запястья ног; голова), от враждебных сил. Многие типы украшений, несколько видоизменяясь, сохранились в традиционном хантыйском костюме до наших дней.

Все лексемы, называющие украшения и аксессуары к одежде в хантыйском языке, можно разделить на три группы: «Украшения, изготовленные на основе ткани», «Украшения, изготовленные из металла, бисера, стекла или камней», «Аксессуары к одежде».

Подход к систематизации лексических единиц с учетом родовых признаков и наличием опорного или производного слова был разработан Ф.П. Филиным [1].

Также следует отметить, что указанная область лексики исследована в работах О.Н. Гауч [2], Е.В. Горячкиной [3], Л.М. Готовцевой [4], А.А. Даниловой [5], Н.В. Ерленбаевой [6], А.С. Лобановой, А.В. Черных [7], А.Т. Шамигуловой [8] и др.

Также были проанализированы работы, связанные с изучением декоративно-прикладного искусства в хантыйском языке: Т.А. Молдановой [9], А.М. Сязи [10], а также работы этнографического характера: Е.Г. Федоровой [11], Н.В. Лукиной [12].

Так, для общего наименования украшений в хантыйском языке используется лексема *хŏram* – 'украшение', 'узор'.

Лексема *хŏram* образовалась от производного слова *хŏr.* В «Хантыйско-русском словаре (казымский диалект)» В.Н. Соловар лексема *хŏr* многозначна и прослеживается с периода существования уральского праязыка: «1. Образ, облик, например: *фолькл. Тăm lǫnt sŏχeп lǫmətlən, tăm* ***χŏrenən*** *pǫrlələn.* – 'Эту шкуру гуся наденешь, в этом облике полетишь'; 2. Внешность, вид, например: ***Хŏrlĭ*** *χǫ* ***χŏra*** *pitəs.* – 'Внешний вид у него плохой'; ***χŏrasəŋ*** *nɛ* ***χŏrasəl*** *wǫtšəs.* – 'Потеряла она красоту'; 3. Изображение, например: *фолькл. Ŝit janas χotən ətəssəllе, tŏχləŋ wɔj mănəs ki, măntaл sat* ***χŏrəl*** *śiw χăššəllе, kŭrəŋ wɔj ki mănəs, kŭrəŋ wɔj măntaл sat* ***χŏrəl*** *śiw χŏл χăššəllе.* – 'Другой дом построили ей, если птица пролетала, ее изображение в полете в доме предстало (букв.: туда написал), если зверь проходил, его изображения в движении все туда вписал'; 4. Картина, фотография, портрет, например: *Ma* ***χŏrɛm*** *măsɛm.* – 'Я отдала свою фотографию'» [13, с. 349].

В лексико-семантическую группу «Наименования украшений, изготовленных на основе ткани» нами включено пять лексем: *šălí* – 'тонкие ленточки, которые пришиваются на женский *săχ* – 'шуба как украшение', *lŏťəp* – 'пришитая для украшения полоса' (на одежде) [14, с. 408], *săχ tărmaś χănší* – 'количество узоров, необходимых для украшения шубы', *săχ tɛл χănší* – 'количество узоров на одну шубу', *kŭwəl* – 'бубенчик, колокольчик' (также пришивается на детскую верхнюю одежду и несет роль оберега от злых, враждебных сил), например: *«Lŭw* ***kŭwləŋ*** *nŏj săχjjəl kim nira iχətsəllɛ.* – 'Она суконный халат с бубенчиками наружу на жердь повесила'» [15, с. 199].

Предметы, указанные данными лексемами, являются элементами украшений или декора к одежде.

В лексико-семантическую группу «Украшения, изготовленные из металла, бисера или камней» включены лексические единицы, обозначающие нательные украшения, головные украшения и разные виды самостоятельных украшений. Такие украшения могли быть изготовлены из разного материала: *săk* – 'бисера', *aj săk* – 'мелкого бисера', драгоценных и полудрагоценных камней: *kew* – 'камня', *sɔrńi* – 'золота', *wŏχ* – 'серебра', *lŏtəp* – 'олова', *pătərŏχ* – 'меди', *karti* – 'железа', *kewan lis* – 'стекла', а также пастового стекла (причерноморского и среднеазиатского производства), например: «*Săk kărătəl.* – 'Соединяет бисер'» (делает бусы) [13, с. 280].

В эту же группу входят нательные украшения: *lŏtəp-tŏj* – 'оловянное украшение', *sɛma pitəm aj ńawrɛm jɔš săk* – 'браслетик из бисера новорожденному' (букв.: 'родившийся ребенок; рука; бисер'), его завязывают на руку ребенку с целью оберега, *pɛsĭ săk* – 'поминальные бусы' (букв.: 'траур; бисер'), представляют собой веревочку с нанизанным бисером, которая завязывается на запястье ноги с целью оберега; головные украшения: *kewəŋ pənśa* – 'украшение для кос, выполненное из камней', *jiwəl* – 'украшение со шнурами, прикрепленное к косам' – имитация, изготовленная из шерстяных шнурков, украшенных пуговицами, медными кольцами, бляхами, колокольчиками, *sew* – 'ложные косы' или 'накосники' самых различных форм и материалов» [14, с. 408], заплетали в две косы замужним де-

вушкам и женщинам, например: «*Jǫm jŭχ* ***sew****, anši jŭχ* ***sew*** *kăt ŏpi tăjləm.* – ‘У меня есть две сестры с косами, похожими на черемуху, с косами, похожими на шиповник’» [13, с. 292].

Наиболее распространенными самостоятельными украшениями, используемыми женщинами, являлись нагрудные подвески, серьги, кольца: *săk kel* – ‘бусы’ (букв.: ‘бисер; веревка’), *jɔš kăr* – ‘браслет’ (букв.: ‘рука; связка, цепочка’), *mewəl wɛnš* – ‘ожерелье’ (букв.: ‘грудь; лицо’) – украшение изготавливалось из благородного металла, и когда девушка смотрела на него, то видела свое отражение, как в зеркале, отсюда и буквальное название, *mewəl lɔpəs* – ‘нагрудник’ (букв.: образовано *mewəl* – ‘грудь’ и от глагола *lɔpstəti* – ‘накинуть на плечи’) , *păl rǫnt* – ‘сережки’ (букв.: ‘ухо’), *sɔrńɛŋ lǫjət* – ‘золотое кольцо’ (букв.: ‘золото; кольцо’), *wŏχ lǫjət* – ‘серебряное кольцо’ (бук.: ‘серебро; кольцо’), *karti lǫjət* – ‘железное кольцо’ (букв.: ‘железо; кольцо’), *tŏr lɔpəs* – ‘украшение женское’ (букв.: образовано *tŏr* – ‘горло’ и от глагола *lɔpstəti* – ‘накинуть на плечи’), например: «*In nɛ jămə lǫmətl’əs, săkəŋ ńirləl, ŏχšamləl,* ***tŭrlɔpəsəl****, šăškansəχəl lǫmətəs. Aj* ***kŭwəl*** *šǫl’əŋ sĭjən nĭk šĭ mănəs.* – ‘Женщина красиво оделась, бисерные ниры, платок, бисерный нагрудник, ситцевый халат одела. Маленькими колокольчиками звеня, на берег пошла’» [15, с. 195]; *Esenija Mɔltanɔwa aj ewije jɛmənχătla Ewkenija Miχajlɔwna Mɔltanɔwa aŋkelən jɔntum jɛrnasən ma jŏχtăs, sewum wejn Rɔsa Ekimɔwna Xŏlanχɔwajən tijsi,* ***turlɔpăsən*** *pa aŋkaŋkelən Natešta Tenisɔwna Mɔltanɔwaən kărătăsi.* – ‘Девушка Есения Молданова на праздник пришла в платье, сшитом матерью, Евгенией Михайловной Молдановой, чулки сплетены Розой Ефимовной Хуланховой, украшение сплетено бабушкой, Надеждой Денисовной Молдановой’.

В эту же группу можно отнести технологию – вышивку бисером по ткани (украшались женские платья, обувь): *păšneŋ nir* – ‘вышитые черки’ (тапочки), *săkəŋ nir* – ‘черки с бисером’.

Лексико-семантическая группа «Аксессуары к одежде» представлена следующими лексемами: *jɔš sǫr śɔs* – ‘наручные часы’ (букв.: ‘запястье; часы’), *sɛm kartĭ* – ‘очки’ (букв.: ‘глаза; железо’), например: «***Sɛm kartĭ*** *šŭkatsəm.* – ‘Я сломала очки’; *Năŋən jilər* ***sɛm kartĭ*** *mɔsəl.* – ‘Тебе нужны новые очки’» [13, с. 295], *mewəl pɔs.* – ‘нагрудный знак’ (букв.: ‘грудь; знак, метка’), например: «*Mewləl* ***mewəl pɔsən*** *tɛlĭjewa.* – ‘Грудь полна значками’ (наградными знаками)» [13, с. 192].

Также мужской охотничий пояс ‘*antəp kel*’ декорировался пуговицами-бляшками, металлическими отливками из меди, олова, снабжался подвесом для снаряжения, амулетами-оберегами, такими как *ăńśap* – ‘клык’ (клык медведя или волка), *kŭnš* – ‘коготь’ (коготь медведя), символизирующими силу, отвагу и мужество мужчины, а также защищавшими от сглаза, порчи и приносившими удачу на охоте, например: «*Aŋkɛm wŭslе ра aśɛm* ***ăńśapən antəp kel*** *ŏsmew šŏmaja nŏχ iχətsəlle.* – ‘Мама взяла у отца охотничий пояс с медвежьим клыком и повесила у изголовья постели’» [16, с. 9 – 10].

Орнамент (узор) ‘*χănši*’ также является частью украшений одежды, например: *wŏχsar kŭnš* – ‘локоток лисы’, *lǫnχ χɔ ar* – ‘песня шамана ’, *ŏχ pǫšəχ* – ‘четырехугольный орнамент’, *lajmətŋ ńŏχəs* – ‘соболь с топором’, *χŏməlχa χŏr* – ‘облик жука’, *lɔw ŭŋəl ɔlən* – ‘челюсть лошади ’, *χǫl nŭw* – ‘ветка ели’, *χǫl nŭw χŏrasəp* – ‘похожий на ветку ели’ и др.

«Стоить выделить две основные функции украшений: утилитарную функцию крепежа несут в себе такие украшения, которые выполняют требования по скреплению, зажиму, собиранию складок (драпировать ткань) одежды определенным образом: *mewəl jintəp* – ‘булавка’ (букв.: ‘грудь; игла’), *pɔχəl* – ‘пуговица’, *śŭl* – ‘пуговица’, *pǫšaχ kel* – ‘шнурок’, *sŏχəm* – ‘нить, нитка’, *sŏχəm pɔχəl* – ‘катушка ниток’ (букв.: ‘нитка, жила; клубок’).

Декоративную функцию несут в себе все украшения, а в результате развития моды и технологий декоративная функция становится основной» [17, с. 10].

Исторически утилитарная функция предшествовала декоративной, о чем говорят и данные компаративистики. Так, установлено, что слова типа «‘пояс’ и ‘рукав’» [18, с. 409] появились уже в уральский период. Эти детали одежды имеют дополнительное, второстепенное значение, и они чаще всего являются объектом специального снаряжения, иногда – символического и многозначительного (как, например, *antəp kel* – ‘пояс охотника’). Тогда как слова, имеющие отношение к собственно украшательству и утонченности, изыску (к примеру, с семантикой «‘вдевать’, ‘прикрывать’, ‘продеть’») [18, с. 417 – 419], как полагают компаративисты, появились уже позднее, в период отдельного развития финно-угорских и самодийских языков. Совершая указанные действия, можно внести в одежду элементы, украшающие ее, но не имеющие практического значения.

Таким образом, функциональны и аксессуары, и украшения, но разница заключается в следующем: аксессуары – это предметы, в большей степени имеющие утилитарное значение, а украшения, возникающие в результате более тонкой работы, имеют, прежде всего, декоративное значение, подчеркивают стремление к изысканности даже в повседневной одежде. Это различие отражено и в семантической структуре двух лексических подгрупп: слова, называющие аксессуары, как правило, состоят из корня или имеют только один суффикс; важно также, что они мотивированы очень древними корнями (в т.ч. обозначающими части тела человека). В то время как лексемы с общей семой ‘украшение’ – это единицы, возникшие относительно поздно (мотивированы словами, детализирующими действия человеческой руки). Образованы они путем присоединения словообразовательных суффиксов, появившихся на этапе развития отдельных подгрупп финно-угорской и самодийской ветвей уральской языковой семьи.

Что касается функциональных особенностей лексем, то большая их часть в силу известных причин (в частности влияния современной моды, экономических и культурных связей с другими народами – родственными и неродственными и т.д.) стали историзмами и архаизмами.

Библиографический список

1. Филин Ф.П. *Очерки по теории языкознания*. Москва: Наука, 1982.
2. Гауч О.Н. *Семантико-этимологическая интерпретация предметно-бытовой лексики второй половины XVIII в.: на материале ТФГАТО*. Диссертация …кандидата филологических наук. Тюмень, 2009.
3. Горячкина Е.В. Названия материала для изготовления одежды в русском языке XI-XVII вв.: этимология, семантика. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. Серия: Филология. 2013; № 2 (23): 133 – 140.
4. Готовцева Л.М. Традиционная одежда якутов: лексико-фразеологические и лингвокультурные аспекты. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; Т. 15, № 2: 81 – 90.
5. Данилова А.А. *Бытовая лексика эвенского языка*. Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1991.
6. Ерленбаева Н.В. *Бытовая лексика алтайского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2005.
7. Лобанова А.С., Черных А.В. Лексика традиционного костюма в диалектной речи коми-пермяков. *Урало-алтайские исследования*: научный журнал. 2014; № 3 (14): 24 – 35.
8. Шамигулова А.Т. *Лексика одежды и украшений в башкирском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2015.
9. Молданова Т.А. *Орнамент хантов Казымского Приобья: семантика, мифология, генезис*. Томск: Издательство Томского университета, 1999.
10. Сязи А.М. Традиционные орнаментированные изделия нижнеобских хантов. *Народы Северо-Западной Сибири*. Под редакцией Н.В. Лукиной. Томск: Издательство Томского университета, Выпуск 8: 55 – 91.
11. Федорова Е.Г. *Рыболовы и охотники бассейна Оби: проблемы формирования культуры хантов и манси*. Санкт-Петербург, 2000.
12. Лукина Н.В. *История и культура хантов.* Под редакцией Н.В. Лукиной. Томск: Издательство Томского университета, 1995.
13. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: «ФОРМАТ», 2014.
14. Steinitz W. *Dialektologisches und Etimologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprachen. Akademie Verlag.* Berlin, 1966 – 1991; Т. 1 – 14.
15. Слепенкова Р.К. *Арɛм-моньщɛм ɛӆ ки мăнăӆ…Если моя песня-сказка дальше пойдет…* Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010.
16. Каксина Е.Д. *Невероятные истории из жизни казымских ханты*. Ханты-Мансийск: «Печатный, 2018; Выпуск 1.
17. Герляк Н.А. Названия одежды в хантыйском языке: генезис и семантика (на материале казымского диалекта). *Вестник угроведения.* Научно-теоретический и методический журнал. Ханты-Мансийск, 2016; № 4 (27): 7 – 14.
18. *Основы финно-угорского языкознания: Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков*. Москва: Наука, 1974.

References

1. Filin F.P. *Ocherki po teorii yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Gauch O.N. *Semantiko-`etimologicheskaya interpretaciya predmetno-bytovoj leksiki vtoroj poloviny XVIII v.: na materiale TFGATO*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Tyumen’, 2009.
3. Goryachkina E.V. Nazvaniya materiala dlya izgotovleniya odezhdy v russkom yazyke XI-XVII vv.: `etimologiya, semantika. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2013; № 2 (23): 133 – 140.
4. Gotovceva L.M. Tradicionnaya odezhda yakutov: leksiko-frazeologicheskie i lingvokul’turnye aspekty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikaciya. 2017; T. 15, № 2: 81 – 90.
5. Danilova A.A. *Bytovaya leksika `evenskogo yazyka*. Yakutsk: YaNC SO RAN, 1991.
6. Erlenbaeva N.V. *Bytovaya leksika altajskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Gorno-Altajsk, 2005.
7. Lobanova A.S., Chernyh A.V. Leksika tradicionnogo kostyuma v dialektnoj rechi komi-permyakov. *Uralo-altajskie issledovaniya*: nauchnyj zhurnal. 2014; № 3 (14): 24 – 35.
8. Shamigulova A.T. *Leksika odezhdy i ukrashenij v bashkirskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2015.
9. Moldanova T.A. *Ornament hantov Kazymskogo Priob’ya: semantika, mifologiya, genezis*. Tomsk: Izdatel’stvo Tomskogo universiteta, 1999.

10. Syazi A.M. Tradicionnye ornamentirovannye izdeliya nizhneobskih hantov. *Narody Severo-Zapadnoj Sibiri*. Pod redakciej N.V. Lukinoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, Vypusk 8: 55 – 91.
11. Fedorova E.G. *Rybolovy i ohotniki bassejna Obi: problemy formirovaniya kul'tury hantov i mansi*. Sankt-Peterburg, 2000.
12. Lukina N.V. *Istoriya i kul'tura hantov.* Pod redakciej N.V. Lukinoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1995.
13. Solovar V.N. *Hantyjsko-russkij slovar' (kazymskij dialekt)*. Tyumen': «FORMAT», 2014.
14. Steinitz W. *Dialektologisches und Etimologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprachen. Akademie Verlag.* Berlin, 1966 – 1991; T. 1 – 14.
15. Slepenkova R.K. *Arem-mon'schem ел ki mănăj…Esli moya pesnya-skazka dal'she pojdet*… Hanty-Mansijsk: IIC YuGU, 2010.
16. Kaksina E.D. *Neveroyatnye istorii iz zhizni kazymskih hanty*. Hanty-Mansijsk: «Pechatnyj, 2018; Vypusk 1.
17. Gerlyak N.A. Nazvaniya odezhdy v hantyjskom yazyke: genezis i semantika (na materiale kazymskogo dialekta). *Vestnik ugrovedeniya.* Nauchno-teoreticheskij i metodicheskij zhurnal. Hanty-Mansijsk, 2016; № 4 (27): 7 – 14.
18. *Osnovy finno-ugorskogo yazykoznaniya: Voprosy proishozhdeniya i razvitiya finno-ugorskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1974.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 81.512 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-636-638

Dadueva E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat Institute of Infocommunications, Branch of Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Ulan-Ude, Russia), E-mail: edadueva@yandex.ru*

ON THE FEATURES OF CAUSATION IN THE BURYAT LANGUAGE. The paper analyzes the process of causation in the Buryat language, i.e. the process of adding a new sub-event to the event structure. The actant structure of causative constructions formed from the initial transitive and intransitive constructions is considered. The analysis showed that in the Buryat language, changes in the argumentative structure during causation are expected to correspond to the theories of actant structures, so the subject of the original construction is shifted to the nearest free position on the hierarchy of syntactic relations. The research material confirms that the causable object becomes a direct complement when there is causation of single intransitive verbs, and when there is causation of transitive verbs, it becomes an indirect complement in the dative and instrumentalis. The research suggests that the causable objects expressed by instrumentalis in the Buryat language act not just as tools for achieving goals, but also as actants denoting assistants, which suggests that the use of instrumentalis in causative construction is one of the means of expressing assistivity as a particular meaning of causativity. In the Buryat language, as shown in the article, the choice of a particular case can be determined by the meaning of causation-factitivity is reflected in constructions with instrumentalis, and the dative expresses permissivity.

Key words: **Buryat language, causation, causative construction, causative verb, causator, argument structure, increasing actant derivation.**

Е.А. Дадуева*, канд. филол. наук, доц., Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал), Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Улан-Удэ, E-mail: edadueva@yandex.ru*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КАУЗАТИВАЦИИ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

Работа посвящена анализу вопроса каузативации в бурятском языке, т.е. процессу добавления в событийную структуру нового подсобытия. Рассматривается актантная структура каузативных конструкций, образованных от исходных переходных и непереходных конструкций. Анализ показал, что в бурятском языке изменения в аргументной структуре при каузативизации ожидаемо соответствуют теориям актантных структур, поэтому подлежащее исходной конструкции смещается в ближайшую свободную позицию на иерархии синтаксических отношений. Материал исследования подтверждает, что каузируемый объект при каузативизации одноместных непереходных глаголов становится прямым дополнением, а при каузативизации переходных глаголов переходит в позицию непрямого дополнения в дативе и инструменталисе. В исследовании выдвигается мысль, что каузируемые объекты, выраженные инструменталисом, в бурятском языке выступают не просто как инструменты достижения цели, но и как актанты, обозначающие помощников, что говорит о том, что использование инструменталиса в каузативной конструкции представляет собой одно из средств выражения ассистивности как частного значения каузативности. В бурятском языке, как показано в статье, выбор определенного падежа может быть обусловлен значением каузации – фактитивность отражается в конструкциях с инструменталисом, а датив выражает пермиссивность.

Ключевые слова: **бурятский язык, каузативация, каузативная конструкция, каузативный глагол, каузатор, аргументная структура, повышающая актантная деривация.**

Каузативация, т.е. образование каузативной конструкции, представляет собой процесс добавления в событийную структуру исходной ситуации нового подсобытия. Каузативация является одной из самых важных и распространенных актантных деривaций в языке. Под актантной деривацией понимают преобразования аргументной структуры предиката, при которых изменяется набор актантов (например, их количество) и их свойства (например, изменение семантических ролей) [1, с. 150]. При этом происходит изменение как синтаксической, так и семантической структуры. Меняются возможности выражения аргументов, их падежная маркировка, возможны и другие грамматические изменения. Каузативация как семантическое преобразование – это процесс добавления в аргументную структуру аргумента с семантической ролью каузатора (агенса) [2, с. 42]. Каузативация – это повышающая деривация, добавляющая не только аргумент-каузатор, но и новое подсобытие, и каузирующая ситуацию, которая выражена исходной основой [2; 3]. В бурятском языке каузативация также представляет собой довольно распространенную деривацию, хотя и недостаточно изученную. При исследовании этого процесса необходимо понять, как здесь происходит оформление каузируемого участника.

Как показывают исследования по актантной деривации, каузативация прежде всего зависит от переходности/непереходности исходного предиката [2; 4; 5 и т.д.]. Каузативация непереходных и переходных предикатов приводит чаще всего к разным грамматическим изменениям. Так, при каузативизации непереходных глаголов номинатив исходной конструкции встает на место прямого дополнения в аккузативе. В бурятском языке типологически ожидаемо подлежащее некаузативной конструкции оформляется при каузативном преобразовании аккузативом. Ср.:

1) Дэлгэр *унта-ба* (исходная конструкция)
Дэлгэр-NOM спать-PST
`Дэлгэр уснул`.

2) Бат-ын һамган ***Дэлгэр-ые*** *ондоо таһалга соо унт-уул-ба.*
Бато-GEN жена-NOM **Дэлгэр-ACC** другая комната в-POST спать-CAUS-PST.
`Жена Бато уложила спать Дэлгэра в другую комнату`(ЭКБЯ, Гармаев В. Гаржаамын таабари, 1992).

Как мы видим, исходная некаузативная и производная каузативная конструкция отличаются синтаксической и событийно-ролевой структурой. Конструкция (1) является исходной и имеет однособытийную структуру. Предложение (2) показывает каузативное событие, которое имеет, как известно, сложную структуру, состоящую из двух подсобытий: каузируемого (‘Дэлгэр ложится спать’) и каузирующего (`жена Бато укладывает (заставляет, позволяет) Дэлгэра спать`). Появление еще одного события и составляет суть каузативации как событийно-ролевой деривации. Ролевая структура каузативной конструкции отличается от исходной тем, что в ней появляется новый участник, каузатор (жена Бато). Появление каузатора увеличивает число синтаксических актантов и усложняет структуру. Каузатор в бурятском языке ожидаемо вводится в позицию подлежащего, а каузируемый участник получает синтаксическую роль прямого дополнения, так как исходные предикаты были непереходными.

При каузативации переходных глаголов в бурятском языке исходный номинатив, как показывает материал, становится косвенным дополнением в дативе. Прямое дополнение, которое уже было в исходной конструкции, сохраняет свою позицию. Ср. производные конструкции, в которых каузируемые объекты занимают позицию датива:

3) <…> *директор* ***булган-да аттестат*** *бар-юул-ба.*
Директор – NOM **все** – **DAT аттестат** – **ACC** дать – CAUS-PST
`Директор вручил всем аттестаты` (ЭКБЯ, Цырендоржиев С. Мүнхэ эрьесэ, 1980).

Так, при каузативизации одноместных непереходных глаголов каузируемый объект становится прямым дополнением, а при каузативизации переходных глаголов – в позицию непрямого дополнения в дативе. Исходя из этого, можно сказать, что материал бурятского языка полностью соответствует принципу Б. Комри («paradigm case»), согласно которому при образовании каузативной конструкции каузируемый объект, «лишенный» субъектной позиции каузатором, переходит на первую доступную свободную позицию: Подлежащее > Прямое дополнение > Непрямое дополнение > Косвенное дополнение [6]. Глаголы волевого воздействия, используемые в полипредикативных конструкциях в бурятском языке, присоединяющие предикатные актанты в форме причастия в аккузативе, также могут оформлять каузируемого участника в дативе. Например:

4) Гомбо-до ном-оо унша-х-ые-нь хэлэ-бэ-б

Гомбо – DAT книга – ACC читать – PC.FUT – ACC – 3 сказать – CAUS-PST-1

'Попросил Гомбо читать книгу'.

Кроме оформления в дативе каузативная конструкция, образованная из исходной переходной конструкции, может преобразовывать актанты в инструменталис. Тогда в бурятском языке, на наш взгляд, образуется конструкция с ассистивным значением. Рассмотрим пример:

5) Нухэр, хэн-иие хүбүү-д-зэрэг эльг-ээ-хэ-б?

Друг, кто – ACC мальчик – PL-INS послать – CAUS – PC.FUT – SG.1

`Друг, кого отправить с мальчиками (с помощью мальчиков)` (ЭКБЯ, Цыдендамбаев Ч. Банзарай хүбүүн Доржо, 1953].

В предложении (5) один из периферийных участников оформлен инструменталисом (*хүбүү-д-зэрэг)*. Мы считаем, что в этой конструкции наблюдается ассистивное значение каузативности, при котором каузируемое событие достигается при участии помощника. В данном случае в роли помощников выступают дополнения в инструменталисе (*хүбүү-д-зэрэг* `при помощи мальчиков, при их непосредственном участии`). Каузатор здесь эксплицитно не обозначен, но он, безусловно, присутствует и выполняет каузируемое воздействие (*отправляет кого-то*), но у него есть помощники, каким-то образом осуществляющие его намерения.

Мы полагаем, что дополнения, выраженные инструменталисом, в бурятском языке выступают не просто как инструменты достижения цели, но и как актанты, обозначающие помощников, что говорит о том, что использование инструменталиса в каузативной конструкции представляет собой один из средств выражения ассистивности как частного значения каузативности. Как известно, семантика ассистивности – это помощь в совершении тех или иных действий [7]. Использование инструменталиса показывает нацеленность на достижение результата. Как указывал еще Г.Д. Санжеев относительно употребления инструменталиса в конструкциях побудительного залога, «орудный падеж в качестве реального исполнителя употребляется в основном тогда, когда особо подчеркивается заинтересованность лица-подлежащего в совершении действия побудительного глагола [8, с. 39].

Использование инструменталиса, как считает Г.Д. Санжеев, «применяется во избежание скопления двух винительных падежей» [8, с. 39]. С этим невозможно не согласиться, однако, на наш взгляд, употребление данного падежа имеет и семантическое обоснование. Использование орудного падежа (инструменталиса) показывает участие в каузируемом действии помощника, который и должен выполнить желаемое для каузатора действие. Г.Д. Санжеев также замечал, что «реальный исполнитель действия побудительного глагола выражается именем в винительном, дательно-местном или орудном падеже, что зависит от соответствующего смысла побудительного оборота» [8, с. 41]. Здесь нельзя не согласиться с мнением Б. Комри, который считал, что выбор падежа каузируемого участника зависит от степени сохранения этим участником свойства контроля. Выбор инструменталиса для выражения каузируемого отражает его бо́льшую степень контроля [9, с. 175]. Действительно, при анализе ассистивных конструкций становится очевидным, что участник-помощник всегда сохраняет контроль в совершении каузирумого воздействия.

Однако заметим, что ассистивность в таких конструкциях имеет место быть только в ситуациях с одушевленным волитивным участником. Ср.:

6) Үглөөдэр вертолёд-оор ха-юул-ха-бди

Завтра вертолет – INS бросить – CAUS – PC.FUT – 1.PL

`Завтра вертолет подбросит нас` (ЭКБЯ, Цырендоржиев С. Мүнхэ эрьесэ. 1980).

Такие конструкции в других языках относят к конструкциям с инструментативно-каузативным значением, в которых субъект использует в качестве инструмента для определенного действия какой-либо предмет [10, с. 37]. В этом случае, конечно, ни о каком контроле со стороны аргумента в инструменталисе речи идти не может, поэтому и отсутствует роль помощника.

Как полагает Е.А. Кузьменков, в монгольском языке использование инструменталиса или датива зависит от значения каузации – фактитивность отражается в конструкциях с инструменталисом, а датив выражает пермиссивность [11, с. 43]. С этим утверждением можно согласиться. Сравним конструкции:

7) Эжы нам-да ног-оо сабш-уул-на.

Мать – NOM я – DAT трава – ACC косить – CAUS – PRS

`Мать позволяет, разрешает мне косить траву` (пермиссивная каузация).

8) Эжы нам-айе ног-оо сабш-уул-на.

Мать – NOM я – ACC трава – ACC косить – CAUS – PRS

`Мать заставляет меня косить траву` (фактитивная, дистантная каузация).

Как мы видим, обе конструкции отличаются лишь позицией каузируемого субъекта в дативе и аккузативе. Предложение (8) отражает пермиссивную каузацию, когда каузирумому субъекту позволяется, разрешается совершить действие. Датив, действительно, способен выражать пермиссивное значение каузации, об этом мы уже писали ранее [12]. Конструкция (9) выражает фактитивное значение каузации, когда каузатор заставляет, принуждает каузирумый субъект совершить желаемое для каузатора действие.

Таким образом, в бурятском языке изменения в аргументной структуре при каузативизации ожидаемо соответствуют теориям актантных структур. Каузируемый участник обычно занимает позицию прямого дополнения при каузативах, образованных от непереходных глаголов, и позицию косвенного дополнения при каузативах, образованных от переходных глаголов. Выбор позиции связан с семантикой каузативной конструкции. Использование инструменталиса в каузативной конструкции представляет собой один из средств выражения ассистивной семантики. Значение фактитивности чаще всего отражается в конструкциях с инструменталисом, а датив выражает пермиссивность.

Источники

ЭКБЯ 2012 – Бурятский корпус (электронный корпус бурятского языка). Available at: http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru

Условные обозначения грамматических значений в глоссах

ACC – винительный падеж; CAUS – каузативный глагол; DAT – дательный падеж; GEN – родительный падеж; FUT – будущее время; INS – инструментальный падеж; NOM – номинатив; PC.FUT – причастие будущего времени; PL – множественное число; POST –предлог; PRS – настоящее время; PST – прошедшее время; REFL – рефлексив; SG – единственное число.

Библиографический список

1. Чейф У.Л. *Значение и структура языка*. Перевод с английского Г.С. Щура, послесловие С.Д. Кацнельсона. (Языковеды мира). Москва: Прогресс, 1975.
2. *Структура события и семантика глагола в карачаево-балкарском языке*. Москва: ИМЛИ РАН, 2006.
3. Pylkkänen L. *Introducing arguments. PhD dissertation*. Massachusetts Institute of Technology. 2002.
4. Даниэль М.А., Майсак Т.А., Мерданова С.Р. Каузатив в агульском языке: способы выражения и семантические контрасты. *Исследования по глагольной деривации*. Москва, 2008: 19 – 46.
5. Сай С.С. Аргументная структура калмыцких каузативных конструкций. Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2009; Т. 5, № 2: 387 – 464.
6. Comrie B. The syntax of causative constructions: Cross-language similarities and divergences. *The grammar of causative constructions*. New York: Academic Press, 1976: 261 – 312.
7. Дадуева Е.А. Особенности ассистивных каузативных конструкций в современном бурятском языке. *Монголоведение (Монгол судлал)*. 2020; Т. 12, № 3: 509 – 520.
8. Санжеев Г.Д. *Сравнительная грамматика монгольских языков. Глагол*. Москва, 1963.
9. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford, 1981.
10. Недялков В.П., Сильницкий Г.Г. *Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив*. Под редакцией А.А. Холодовича. Ленинград: Наука, 1969.
11. Кузьменков Е.А. *Глагол в монгольском языке*. Ленинград, 1984.
12. Дадуева Е.А. Каузативные глаголы с пермиссивным значением в бурятском и русском языках. *Oriental Studies*. 2019; № 41 (1): 99 – 107.

References

1. Chejf U.L. *Znachenie i struktura yazyka*. Perevod s anglijskogo G.S. Schura, posleslovie S.D. Kacnel'sona. (Yazykovedy mira). Moskva: Progress, 1975.
2. *Struktura sobytiya i semantika glagola v karachaevo-balkarskom yazyke*. Moskva: IMLI RAN, 2006.
3. Pylkkänen L. *Introducing arguments. PhD dissertation*. Massachusetts Institute of Technology. 2002.
4. Dani`el' M.A., Majsak T.A., Merdanova S.R. Kauzativ v agul'skom yazyke: sposoby vyrazheniya i semanticheskie kontrasty. *Issledovaniya po glagol'noj derivacii*. Moskva, 2008: 19 – 46.
5. Saj S.S. Argumentnaya struktura kalmyckih kauzativnyh konstrukcij. Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskih issledovanij. 2009; T. 5, № 2: 387 – 464.

6. Comrie B. The syntax of causative constructions: Cross-language similarities and divergences. *The grammar of causative constructions*. New York: Academic Press, 1976: 261 – 312.
7. Dadueva E.A. Osobennosti assistivnyh kauzativnyh konstrukcij v sovremennom buryatskom yazyke. *Mongolovedenie (Mongol sudlal)*. 2020; T. 12, № 3: 509 – 520.
8. Sanzheev G.D. *Sravnitel'naya grammatika mongol'skih yazykov. Glagol*. Moskva, 1963.
9. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford, 1981.
10. Nedyalkov V.P., Sil'nickij G.G. *Tipologiya kauzativnyh konstrukcij. Morfologicheskij kauzativ*. Pod redakciej A.A. Holodovicha. Leningrad: Nauka, 1969.
11. Kuz'menkov E.A. *Glagol v mongol'skom yazyke*. Leningrad, 1984.
12. Dadueva E.A. Kauzativnye glagoly s permissivnym znacheniem v buryatskom i russkom yazykah. *Oriental Studies*. 2019; № 41 (1): 99 – 107.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 801.52 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-638-639

Dzhakaeva.A.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru*

THE CONCEPT OF NUMBER, THE HISTORY OF ITS FORMATION AND DEVELOPMENT. The article examines the evolution of number, the history of its formation, reveals the common and different in the development of counting among different peoples. It is revealed that in connection with the development of thinking, logic, mathematics and culture, the development of counting was carried out with the transition from the concrete-sensory (empirical) to the abstract perception of number. At the initial stage, numerical designations were identified with designations of an object and properties. Counting was done using parts of the body, mostly the legs, hands and fingers. Thus, the most widespread among many peoples was the fivefold system of calculation. Initially, there was only the concept of "one" and "many", and over time the concept of "few" was added to them. For a long time, only the numerals "one" and "two" existed, but gradually the numeral "three" came into use, serving as a symbol of the multitude, the immensity. With the development of society, it became necessary to count and memorize already relatively large quantities and higher numbers arose. The quantities lying outside the extreme number were perceived by a person as indefinite "multitude".

Key words: **number, counting, development, quantity, multitude.**

А.А. Джакаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru*

ПОНЯТИЕ ЧИСЛА, ИСТОРИЯ ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

В данной статье исследуется эволюция числа, история его становления, выявляется общее и различное в развитии счета у разных народов. Выявлено, что в связи с развитием мышления, логики, математики и культуры развитие счета осуществлялось с переходом от конкретно-чувственного (эмпирического) к абстрактному восприятию числа. На начальном этапе числовые обозначения отождествлялись с обозначениями предметом и свойств. Счет производился с помощью частей тела, большей частью ног, рук и пальцев. Таким образом, самой распространенной у многих народов была пятеричная система исчисления. Изначально существовало только понятие «один» и «много», а с течением времени к ним присоединилось понятие «мало». Долгое время существовали только числительные «один» и «два», но постепенно в обиход вошло числительное «три», служащее символом множества, громадности. С развитием общества появилась необходимость считать и запоминать уже сравнительно большие количества и возникшие высшие числа. Количества, лежащие за пределами крайнего числа, воспринимались человеком в значении неопределенно «много».

Ключевые слова: **число, счет, развитие, количество, множество.**

Introduction

A person is surrounded by an objective material world, independent of his consciousness, the immediate reality of which are processes, events, facts given in their spatio-temporal, quantitative parameters.

Throughout the entire path of development of logical-philosophical thought, starting from ancient times, the category of quantity attracted the attention of scientists. At the same time, the study of the category of quantity throughout the entire process of philosophical knowledge was carried out alongside, in opposition to quality, and then in their interaction, in comparison, since quantity and quality are dialectically interrelated characteristics of objects and phenomena of the objective world.

Thus, any form of motion of matter, any object can always be analyzed and described in terms of quantity. A subject cannot be considered specifically cognized if it is not reflected in a quantitative aspect. Quantitative analysis in the social sciences was given an enormous role by V.I. Lenin; he called statistics one of the most powerful tools of social cognition. The study of the qualitative and quantitative peculiarities of phenomena, objects, processes of the material world for science and practical activity is of great importance: it is necessary for the study and knowledge of fundamental changes in the development of nature and society and for separating them from minor changes, for cognition laws of the development of the objective world, the correct classification of phenomena, etc. Cognition of number has become a great achievement of social practice.

From a psychological point of view, number is a complex problem, which is also adequately reflected in the language: the nomination of numerals, the use of numerals in colloquial speech, their nomination, etc.

Main part

The concept of number arose in the ancient period from the account of individual objects. The elements of the five-fold, decimal and two decimal systems of calculation indicate that the counting system among many peoples of antiquity was associated with parts of the body, that is, the use of arms, legs, fingers, torso. But the most widespread was the five-fold system, based on the movements of the fingers of the hand, as L. Levy-Bruhl noted. [1, p. 134], since it is natural. Probably, this explains the collection of exactly one fifth (1/5) of war booty in favor of the treasury in Islam; in the Ottoman era, the collection from prisoners, established by Sultan Murad 3, as 1/5 of the cost, was called *ispence* or originally *pencik*. And the Malays, for example, count birds and animals by their tails (5 tails = 5 horses). Until now, the Papuans use fingers and toes when counting. "The concept of number and figure," writes F. Engels, "in the book Anti-Dühring, are taken not from anywhere, but only from the real world. Initially, numerical designations were identified with designations of objects and properties, that is, at first there were notions about the quantities of certain specific objects [2]. The counting, in which "each unit is a separate object", is also used in modern languages. So, for example, in the Chukchi language it is not possible to count [3, p. 18-19].

Gradually, visualization and objectivity were replaced by an abstract idea of number. "The dialectical nature of abstract, generalized cognition of reality lies, in particular, in the fact that in order to adequately reflect reality, human thinking at some stages should abstract from the entire complexity of cognized objects, consider them only in certain properties, consider continuous processes and phenomena as discrete, that is, how to construct some ideal objects, absolutizing some objectively existing properties of objects" [4, p. 7].

Number is one of the few concepts that is expressed "through abstraction." This is the dialectic of number: having arisen as the name of a real set, it is initially secondary, at a certain stage in the development of collective consciousness it becomes primary and begins to denote any and even abstract, equivalent to the original set [5, p.36-40].

The evolution of the development of number clearly shows the dialectics of the process of cognition in terms of movement from the concrete-sensory (empirical) to the abstract in thought, and from it to the mentally-concrete.

The structure of the numeral is dynamic due to the modification of the change in the concept of number: in the system of speech functioning, the significate of numerals is modified, the number turns into quantity. But in the beginning there was not a number but a multitude.

Only when a person began to notice common signs, when he was faced with groups, in his opinion, "the same objects", ideas of a general nature began to develop. At that time, ideas about the concepts of "one" and "many" arose. After careful observation over time, they were joined by the performance "few".

At present, it is impossible to imagine a people who would not have special names for numbers greater than *three*, a people for whom all other numbers are replaced by one word: "many", "handful", "heap", "armful", etc. At the same time, many testimonies of travelers and ethnographers say that such peoples still exist. So, for example, it is known that the forest Vedas (a people living in the inner part of the island of Ceylon) never said "three branches" or "two bulls", but spoke only "branches", "bulls", that is, this people possessed only the most primitive concept of multiplicity.

For a long time, the concept of number was not clear enough. This is evidenced by the traditions of the peoples, pointing to those benefactors who taught him the

number. For example, among the Greeks, such inventors of number are Palamed and Prometheus.

Of course, numbers were valuable to humans, primarily for their practical use. As already mentioned, the concept of an abstract number has always preceded and at first was closely identified with the concept of the number of some individual objects, in most cases, human and animal organs. For example, hands, feet, eyes, ears, humans, wings of a bird, horns of animals were, as it were, a visual aid for developing the idea of the number "two". But, if the idea of the numeral "two" is associated in different peoples with different organs of man and animals, then the appearance of the names of other numbers is, as philologists admit, in connection with counting on the fingers. Over time, counting becomes a necessary human need and the first "tools" appear to facilitate it. Such visual aids, "instruments" for counting were fingers – first of one hand, and then of two hands, and then also toes, since these "visual aids" are closest to a person. Numerals in many languages (including a number of Türkic languages) indicate to us that primitive man's fingers are the primary means of counting, that is, a constant unchanging row of signs with which every other new row of objects is compared when counting. So, for example, the hand "pastern" is a synonym and the actual basis of the number "five" among many peoples, including some Turkic peoples. In the Turkic languages, for example, a five-fold number system existed and was widespread for a long time. In the first syllable of the Turkish numeral "ellie", some researchers usually see the Turkish word *el* "hand". The Turkish scientist Mehmed Veled-Chelebi (now Izbudak) also saw a "hand" here. He wrote a "philosophical-linguistic" study based on linear-kinetic speech on the "Turkish counting": 50 is a kind of "ten, in the form of a hand containing five fingers", the finger in one way or another served to designate a dozen ...

The connection between the hand and the numeral "five" in the Turkic languages has an ancient history and goes centuries back. So, a primitive man used gestures to indicate numbers, and an open hand meant the number "five".

The mutual internal dependence of these meanings is clearly revealed in Altai: the word "elig" means 1) the width of a finger (measure of length) [6, p. 225], 2) fifty.

This assumption about the connection between the numeral *elli* "fifty" and the hand can be confirmed by a Turkish folk saying – in the boasting of a mother who cannot find a bride for her son, it is interesting here – albeit prompted by the requirement of alliteration – the combination of the words: el "hand" and elli "50 ".

Elimi sallasam ellisi,

Kolumu sallasam başi tellisi.

"As soon as I wave my hand, there will be 50 of them (i.e., brides), and I wave my hand, – a girl with silver threads of hair on her head will jump out."

Proceeding from the "hand" as a single subject of calculus, N. Ya. Marr built the formation of numbers from 1 to 10.

Every single object evoked the idea of the number "one": "Sun", Moon "," I".

The fact that in many languages the singular and plural existed (and exists), obviously, indicates the degree of development of human thinking, at which the concepts of one and two objects were clearly distinguished. But, starting with "three", such a difference ceased and only one concept of the set appeared, from which other numerals had not yet been differentiated [7, p. 5-6].

Thus, for a person who can barely count, fingers are an invaluable and irreplaceable "arithmetic tool". This can be seen in the history of the development of the peoples of all countries of the world. Young children and culturally backward peoples are especially fond of counting on the fingers.

A German linguist A.F. Pott (1802-1887) notes that among some Caribbean tribes in Central America, the number 20 is equivalent to the phrase "all children of the hands and all children of the feet." Counting with fingers, or otherwise finger counting, contributed to the expansion of the natural series of numbers. He played in the development of counting as important and invaluable as the opening of fire by a primitive man.

Mankind, in all likelihood, has been for a long time at the stage when there was only counting: one, two, many. Scientists know peoples in whose language there are only two numerals: one and two.

But gradually a new number "three" began to enter into use. There is evidence that humanity has stood for a long time at that stage of development of numerical representations when the number "three" was the extreme limit of numbers that had a name. It served as a symbol of multitude, immensity. So, for example, some peoples also had a triple number as a relic of the trinity system. An important point is the remark of linguists that the grammatical structure of the first three numerals in many languages sharply differ from all other numerals. They do not mean any other objects other than numbers, which is not typical for subsequent numbers. From all this, we can conclude that the first three numerals were formed in prehistoric times.

Gradually, like the number "three", the numbers "four", "five", "six", "seven", "eight", etc. were distinguished.

In V. Akulenko's dictionary-thesaurus, these numbers refer to the section of an indefinitely small number.

The features of the semantics of these words can be explained from the point of view of psychology: it is known that instantly a person's peripheral vision is able to discretely perceive 3-4 objects. Hence there is the limit of counting on these numbers among some primitive peoples [1: 134].

Since intertribal ties were not developed, the level of tribal households was low, it is obvious that these numerals were sufficient. But with the development of society, it becomes necessary to count and memorize already relatively large quantities. Hence, the previous method of counting by repeating the lower numbers becomes unusable. Higher numbers appear, which are given special names, higher numbers appear. The process of the formation of new numerals continued up to a certain limit, and then stopped: the limiting number was no longer 2, 3, 4, 5, 6, 7, but 8, 9, 10, etc.

The quantities lying outside the extreme number were perceived by a person as an indefinite "many"; if necessary, such numbers were counted by repeating other lower numbers.

Conclusion

Studying the concept of number as a significative component in the structure of the meaning of numerals, we obviously must take into account the probabilistic, potential properties of this concept, since they have a certain refraction in the language.

Two lines of development of number can be distinguished: the first line – from a concrete concept to an abstract one (under the influence of the development of human experience, logical thinking, the development of mathematical science, culture), the second line can be defined as the preservation of a kind of "cultural-mythological" tradition, as the preservation mythological syncretism of any ancient word-myth, word-ritual. So, in ancient society, each number has its own individual silhouette, a kind of mythical atmosphere, "force field" that is characteristic of it. <…> It should be noted that the numbers, which are thus shrouded in a mystical atmosphere, hardly go beyond the first ten, only these numbers are known in lower societies, only they received the corresponding numeral" [1, p. 136].

All this can be proved by the mystical significance attributed to individual numbers. Our ancestors were the first to introduce the following limiting numbers into the category of "mystical": 3, 4, 5, 7, 10, 12, 40, 60, 100, 1000, 10000. It was believed that some of these numbers could influence natural phenomena, portend good or bad events in the life of a tribe, people or individual.

Gradually, when people learned to count, to operate with abstract numbers, they noticed that in the world around them, much depends on numerical ratios: after a certain number of days, a separate development cycle begins in nature; the pitch of the sound emitted by a string is determined by the length of that string, etc.

The comparison of objects, phenomena, political events with numbers passed from the Babylonians to the Greeks, from the Greeks to the peoples of India, to the Arabs, and then to Western Europe.

Of greatest interest (as the basis for the practical analysis of the functional semantics of numerals) is precisely the cultological aspect of the concept of number, which is one of the manifestations of the general empirical aspect.

The clarity of the lexical semantics of the numeral was the result of the fact that the numeral was among those words, the comparison of which served as the basis for the creation of comparative historical linguistics.

In view of the above, it seems very obvious that in the history of culture, and therefore in the history of language, a number cannot act as just an abstract sign or an abstract concept.

Библиографический список

1. Леви-Брюль Л. *Первобытное мышление*. Перевод с французского под редакцией проф. В.К. Никольского и А.В. Кисина. Москва, 1939.
2. Панфилов В.З. Типология грамматической категории числа и некоторые вопросы ее исторического развития. *Вопросы языкознания*. 1976; № 4.
3. Леонтьев А.А. *Язык и разум человека*. Москва: Политиздат, 1965.
4. Панфилов В.З. Язык, мышление, культура. *Вопросы языкознания*. 1975; № 1.
5. Японская С.А. О так называемых «определениях через абстракцию». *Методологические проблемы науки*. Москва, 1972.
6. Юдахин К. *Киргизско-русский словарь*. Москва, 1940.
7. Васильев А.В. *Целое число*. Москва: Наука, 1922.

References

1. Levi-Bryul' L. *Pervobytnoe myshlenie*. Perevod s francuzskogo pod redakciej prof. V.K. Nikol'skogo i A.V. Kisina. Moskva, 1939.
2. Panfilov V.3. Tipologiya grammaticheskoj kategorii chisla i nekotorye voprosy ee istoricheskogo razvitiya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; № 4.
3. Leont'ev A.A. *Yazyk i razum cheloveka*. Moskva: Politizdat, 1965.
4. Panfilov V.Z. Yazyk, myshlenie, kul'tura. *Voprosy yazykoznaniya*. 1975; № 1.
5. Yaponskaya S.A. O tak nazyvaemyh «opredeleniyah cherez abstrakciyu». *Metodologicheskie problemy nauki*. Moskva, 1972.
6. Yudahin K. *Kirgizsko-russkij slovar'*. Moskva, 1940.
7. Vasil'ev A.V. *Celoe chislo*. Moskva: Nauka, 1922.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 894.387 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-640-641

Illarionov V.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*

FABULOUS MOTIVES IN THE YAKUTSK EPOS (ON THE EXAMPLE OF THE STORYTELLER N. ABRAMOV-KYNAT'S REPERTOIR). The article analyzes the fairy-tale plots and motifs that are found in the Yakut epic, using the example of the repertoire of the narrator (olonkhosut) N.A.Abramov-Kynat. The author has considered the olonkho texts "Nyurgun Bege", "Kengul Buurai", "Kharalaan Mohsogol". In the storyteller's epic repertoire, the work observes the following fabulous motives: overpowering your cunning adversary with the help of magical actions; a plot about a younger brother; walking journey of the hero; single combat of one against several heroes, an immortal head. The researcher reveals the main character's magical means: an iron cradle, an immortal cane. Thus, it has been established that the storyteller often uses fairy-tale motives in his epic repertoire. This is due to the fact that in the genre specificity of the Yakut epic, where the heroic and the fabulous are in close interaction.

Key words: **olonkho, olonkhosut, epic repertoire, fairy tales, story's plots.**

В.В. Илларионов, *д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*

СКАЗОЧНЫЕ МОТИВЫ В ЯКУТСКОМ ЭПОСЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕПЕРТУАРА СКАЗИТЕЛЯ Н.А. АБРАМОВА-КЫНАТА)

В статье проведен анализ сказочных сюжетов и мотивов, которые встречаются в якутском эпосе, на примере репертуара сказителя (олонхосута) Н.А. Абрамова-Кыната. Нами рассмотрены следующие тексты олонхо: «Нюргун Беге», «Кенгюл Буурай», «Харалаан Мохсогол». В эпическом репертуаре сказителя мы наблюдаем следующие сказочные мотивы: одоление своего коварного противника при помощи волшебных действий; сюжет о младшем брате; пешее странствование героя; единоборство одного против нескольких богатырей, бессмертная голова, использование главного героя волшебными средствами: железная колыбель, бессмертная трость. Таким образом, установлено, что сказитель в своем эпическом репертуаре часто использовал сказочные мотивы. Это объясняется жанровой спецификой якутского эпоса, где героическое и сказочное находятся в тесном взаимодействии.

Ключевые слова: **олонхо, олонхосут, эпический репертуар, сказочные мотивы, сказочные сюжеты.**

Якутские сказители были носителями народной мудрости и хранителями духовной культуры своего народа. Они выступали как прекрасные исполнители устных произведений и являлись мудрыми знатоками старины. Все это наложило отпечаток на характер развития жанров, характеризующихся взаимодействием. Такая особенность жанрообразования получила отражение в сказительской деятельности олонхосута-сказочника, импровизатора-тойуксута Н.А. Абрамова-Кыната.

Н.А. Абрамов-Кынат родился в семье бедного крестьянина в Нахарском наслеге Восточно-Кангаласского улуса (ныне Мегино-Кангаласского района Республики Саха (Якутия)). Хотя семья Абрамовых была бедной, в их юрте долгими зимними вечерами можно было слушать исполнение олонхо, сказок. Мать была замечательной сказочницей и олонхосутом. Из уст матери дети впервые услышали сказки «Старуха Таал-Таал», «Старуха Бэйбирэкээн», «Мэник Мэнигийээн», «Чаачахаан». Большинство из перечисленных сказок позже записаны со слов Н.А. Абрамова и опубликованы в научных и художественных изданиях. Некоторые из сказок стали хрестоматийными. Мать своим детям часто исполняла и олонхо. Как видно из анкеты олонхосута, заполненной в 1940 г., Кынат от матери перенял олонхо «Кенгюл Буурай», «Тэбиэ Джагыл», «Богатырь Ого Ньирилик», «Чалбан Сэрбэйдээн», «Эриэдэл Мэргэн», «Старик Юрбэнниир» [1]. Семейная традиция сыграла большую роль в становлении будущего олонхосута-сказочника.

Со временем эпической репертуар олонхосута, приобретенный в рамках узкой семейной традиции, обогатился новыми олонхо, мотивами, сюжетными ситуациями, эпизодами, красочными описаниями. Уже первые выступления олонхосута перед широкой аудиторией были успешными. В 19 – 20 лет он стал признанным сказителем не только в своем родном наслеге, но и в соседних. Большую популярность он получил в состязаниях со знаменитым олонхосутом Т.В. Захаровым-Чээбием. Состязания в исполнении олонхо были одним из важнейших факторов в повышении сказительского искусства олонхосутов.

Н.А. Абрамов-Кынат перенял сказительское искусство от знаменитых сказителей, таких как Чээбий из Амгинского улуса, олонхосут Олоодо из Мегино-Кангаласского улуса, Чонкунан Захар из Жемсконского наслега, Ырыа Джарбан (наслег неизвестен) и у других. Из них эпического репертуара Кынат включил в свой реперуар олонхо «Нюргун Беге», «Харалаан Мохсогол», «Ала Булкун», «Сильный Джагарыма», «Кыыс Нюргун», «Сын лощади Дыырай», «Эр Соготох», «Далла Буурай», всего в его репертуаре значилось 28 олонхо [1, л. 2].

Кынат исполнял олонхо вдохновенно, ибо ему, выходцу из низов трудового народа, были близки идеи защиты богатырями айыы обиженных и оскорбленных. «Народу эпос ценен и оберегаем не как мертвой старины, – писал Г.М. Васильев, творчески сотрудничавший со многими народными сказителями, в том числе с Н.А. Абрамовым, – а как живое вдохновенное поэтическое произведение, связанное с сегодняшним его днем» [2, с. 81].

С 1940 г. началась запись богатого репертуара сказителя. Научные корреспонденты Института языков и культуры записали три крупные олонхо «Нюргун Беге», «Харалаан Мохсогол», «Кенгел Буурай». Кроме того, Г.Н. Николаевым была записана вступительная часть олонхо «Эр Соготох», а Я.Ф. Стручковым – сокращенный вариант олонхо «Богатырь Тойон Дуолан». Олонхосут Н.А. Абрамов знал научную ценность записи олонхо, относился к этой работе с большой серьезностью, энтузиазмом, по сравнению с другими олонхосутами оставил нам солидное наследие.

В статье мы рассмотрим 3 текста олонхо из эпического репетуара олонхосута Н.А. Абрамова:

1. Олонхо «Нюргун Беге», состоящее из 19 736 строк, запись П.Т. Степанова (1941 г.). Всего имеется 13 текстов олонхо с названием «Нюргун Беге». Из них два текста опубликованы в «Образцах народной литературы якутов» под редакцией Э.К. Пекарского [3; 4]. И один текст опубликован в 2011 г. в серии «Саха боотурдара» [5]. Остальные тексты олонхо, собранные фольклористами, хранятся в рукописном фонде Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (далее ИГИПМНС СО РАН).

2. Олонхо «Харалаан Мохсогол», 43 листов, запись И.Е. Слепцова, Г.А. Ефремова 1940 г. [6]. Текст олонхо хранится в рукописном фонде ИГИПМНС СО РАН. Олонхо состоит из двух частей. Первую часть олонхо записал И.Е. Слепцов, вторую часть Г.А. Ефремов. Но, к сожалению, первая часть олонхо утеряна, т.е. неизвестно его местонахождение. Возможно, текст олонхо изъят из архива, так как был записан репрессированным поэтом И.Е. Слепцовым.

3. Олонхо «Кенгюл Буурай», 25.707 строк, запись И. П. Васильева (1940 г.) [7]. Текст олонхо хранится в рукописном фонде ИГИПМНС СО РАН. Это олонхо для сказителя имело особое значение. Он слышал его с детских лет часто от матери, поэтому каждое слово, каждый сюжетный мотив и эпизод ему понятны и дороги. Впоследствии, как указал сам Н.А. Абрамов, он дополнил текст: ввел описание страны героя, священного дерева Аал Луук Мас и обрядовые песни богатырей Среднего мира. Сюжет олонхо «Нюргун Беге» типичен и своеобразен по своему строению и композиции. В нем утверждается мысль защиты племени айыы и продолжения рода саха омук. Ради этой цели главный герой готов жертвовать собой, совершает ряд героических подвигов. Бой противоборствующих сторон описывается традиционно. В ходе повествования встречаются мифологические персонажи, легко кочующие из одного олонхо в другое, такие как шаманка айыы, дух-хозяйка земли Аан Алахчын, глава верхних божеств Юрюнг Аар Тойон, посыльный мальчик Сорук Боллур. Также традиционны функции образов Айы Сайбарыын и Эриэн Баай Хотун.

Олонхо состоит из трех отдельных частей. В первой части описывается детство Нюргуна, его первые богатырские подвиги, во второй – освобождение сестры из рабства племени абаасы, в третьей части – его героическая женитьба. Все три части составляют одно целое, раскрывающее образ главного героя Нюргун Беге. В начале сказания описываются богатырские черты Нюргуна. В середине олонхо герой, находясь в расцвете сил, совершает подвиги за подвигами, побеждая своих противников. В последней части богатырь айыы, будучи уже в преклонном возрасте, обращается к волшебству. Примером может служить тот эпизод, где рассказывается, как Нюргун Беге уничтожает «буор кут» (земляную душу) тунгусского богатыря Арджаман-Дарджаман, превратившегося в зверя Тунгут. Однако он его уничтожает неполностью, так как остальные души – «ийэ» (материнская) и «салгын» (воздушная) – остаются. Прах врага превращается в многочисленных насекомых. Когда богатырь айыы собирается возвратиться на родину невесты, «салгын» (воздушная) душа тунгусского богатыря в облике кулика нападает на него и натыкается на копье. Остается «ийэ» – (материнская) душа. В последний раз противник оборачивается в девять хищных волков. Когда торжествующий богатырь со своей суженой Юрюнг Юкэйдэн возвращается на свою родину, они нападают на них. На этот раз богатырь заклинает копье, нанизывает их на него, как гольенов, и приносит в жертву духам горного перевала.

Таким образом, в борьбе с этим соперником главный герой не совершает героических поступков, а одолевает своего коварного противника при помощи волшебных действий. В связи с этим уместно отметить замечание И.В. Пухова о том, что описание борьбы героя с тунгусским богатырем обросло рядом мифологических мотивов [8, с. 161].

Для олонхо «Кенгюл Буурай» также характерно обилие сказочных мотивов. По свидетельству самого сказителя, в олонхо, перенятом от матери, он во вступительной части расширил описание священного дерева и обрядовых действий богатыря [7].

Сюжетно-композиционная структура данного олонхо отличается от других олонхо: в первой части олонхо рассказывается о Талысаар Сааре, преобладают сказочные мотивы, во второй, посвященной образу Кенгюл Буурая, – героические.

В начале олонхо описывается быт пятерых братьев: Кюн Кюдюйэ, Дугуй, Ахсым Алагаччы, Тэбиэ Джагыл, Талысаар Саар. Братья занимаются охотой – традиционным занятием сказочных героев. Младший брат выполняет обязанности по дому. Данный сюжет хорошо представлен в сказке «Мэник Мэнигийээн» (дословный перевод – «Шалун-баловень») – «Хороший Ёдюян и Плохой Холджугур».

В олонхо младший брат просит старших братьев, чтобы они взяли его на охоту, а дома оставили вместе него другого. Его просьба не удовлетворяется, каждая кончается побоями. Гонимый младший брат Талысаар Саар не выдерживает притеснений братьев и убегает от них. С этого времени начинаются богатырские действия главного героя. В сказочном эпосе младший брат обычно терпит гонения со стороны, но в чрезвычайных случаях проявляет мужество, богатырство и находчивость. Олонхосут Кынат постепенно ведет своего героя Талысаар Саара в эпическую среду, где четко проявляются его богатырские качества. Три богатыря абаасы неожиданно нападают на него. Начинается страшная схватка, согласно эпической традиции, она проходит в трех местах: в стране абаасы, на родине героя и на поле брани. Хотя богатырей абаасы трое, они не могут его одолеть. На помощь приезжают еще двое. Исход единоборства сказитель решает «реалистически» – Талысаар Саар терпит временное поражение. Голова богатыря обладает чудодейственной силой. Богатыри абаасы бросают ее в огонь – огонь не берет, бросают в воду – и там не тонет. Голова богатыря рассыпается на многочисленные искры и исчезает. Материнская душа (ийэ кут) богатыря обращается с жалобой к богам: Юрюнг Аар Тойону и всевышнему судье – богу судьбы Джылга Хану с просьбой вновь вернуть ей тело, чтобы возрожденный богатырь довел борьбу до победного конца. Этим мотивируется его вторичное появление на белый свет.

Теперь герой – не обиженный сказочный младший брат, а настоящий богатырь айыы по имени Кенгюл Буурай, предназначенный защитить Средний мир.

Таким образом, в построении композиции олонхо встречаемся с интересным явлением: в первой части наличие обильных сказочных мотивов, а во второй героический мотив является центральным сюжетообразующим ядром.

Эпический персонаж Кенгюл Буурай совершенно отличается от сказочного Талысаар Саара. Герой имеет полное богатырское снаряжение, его верным помощником выступает конь. Если странствование Талысаар Саара обусловлено сказочным мотивом – притеснением старших братьев, то во второй части у героя одна цель, характерная для героического эпоса, – защитить людей айыы от злых сил Нижнего мира, установить счастливую жизнь на земле. Во второй части сказочные мотивы не встречаются. Сказочные элементы в сюжете о младшем брате, такие как пешее странствование героя, единоборство одного против нескольких богатырей, бессмертная голова Талысаар Саара, свидетельствуют, что эта часть (пролог) олонхо, возможно, введена самим олонхосутом Кынатом или под влиянием его учителей.

В эпическом репертуаре Н.А. Абрамова-Кынат особое место занимает олонхо «Харалаан Мохсогол». Олонхосут любил исполнять его перед широкой аудиторией. Прекрасное описание одного выступления знаменитого олонхосута дает Г.М. Васильев в своей работе «Живой родник» [2]. Как уже отмечалось, первая часть олонхо, рассказывающая о герическом подвиге Харалаан Мохсогол, безвозвратно утеряна. Сохранившаяся часть олонхо повествует о втором поколении героев. Во втором поколении главным героем выступает богатырь Кыырчын, сын Харалаан Мохсогола.

Отметим, что данный эпический текст имеет ряд отличительных черт. Главный герой не имеет богатырского коня, боевого оружия. До самого финала сказания он вместо коня пользуется железной колыбелью, а взамен богатырского снаряжения – волшебной тростью. Данный эпизод приближает главного героя к сказочным персонажам, которые обычно пользуются волшебными средствами. Однако главный герой, как богатыри айыы, посвящает свою жизнь защите людей племени айыы. Как и в других олонхо Н.А. Абрамова, данный эпический текст характеризируется обилием описаний групповой борьбы богатырей. Как правило, богатыри абаасы превосходят в количестве. По-видимому, олонхосут этим хотел показать силу и ловкость, упорство и находчивость богатыря айыы. Этот прием часто используется в сказочном эпосе.

Н.А. Абрамов в своем эпическом репертуаре часто использовал сказочные мотивы. Этот факт объясняется не только тем, что он был олонхосутом и сказочником, но и жанровой спецификой олонхо, где героическое и сказочное находятся в тесном диалектическом взаимодействии.

Библиографический список

1. Анкета олонхосутов Мегино-Кангаласского района. *Рукописный фонд ИГИ ПМНС СОРАН*. Ф. 5, оп. 8, д. 145, л. 2.
2. Васильев Г.М. *Живой родник: об устной поэзии якутов.* Якутск: Якутское книжное издательство, 1973.
3. *Образцы народной литературы якутов*: в 5 вып. Санкт-Петербург: Типография Императорской академии наук, 1907; Выпуск 1.
4. Образцы народной литературы якутов: в 5 вып. Санкт-Петербург: Типография Императорской академии наук, 1907; Выпуск 2, 1908: 81 – 194.
5. *Ньургун Бөҕө: олонхо*. Дьокуускай: Бичик, 2011.
6. Харалаан Мохсогол. Олонхосут Абрамов Николай Алексеевич – Кынат. II Нахаринский наслег Мегино-Кангаласского р-на Якутской АССР. Записал И.Н. Васильев, 1940 г. *Рукописный фонд ИГИ ПМНС СОРАН*. Ф. 5, оп. 7, д. 6.
7. Кенгел Буурай. Олонхосут Абрамов Николай Алексеевич – Кынат. II Нахаринский наслег Мегино-Кангаласского р-на Якутской АССР. 1940 г. *Рукописный фонд ИГИ ПМНС СОРАН*. Ф. 5, оп. 7, д. 14.
8. Пухов И.В. *Якутский героический эпос олонхо: основные образы*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1962.

References

1. Anketa olonhosutov Megino-Kangalasskogo rajona. *Rukopisnyj fond IGI PMNS SORAN*. F. 5, op. 8, d. 145, l. 2.
2. Vasil'ev G.M. *Zhivoj rodnik: ob ustnoj po`ezii yakutov.* Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1973.
3. *Obrazcy narodnoj literatury yakutov*: v 5 vyp. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj akademii nauk, 1907; Vypusk 1.
4. Obrazcy narodnoj literatury yakutov: v 5 vyp. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj akadmii nauk, 1907; Vypusk 2, 1908: 81 – 194.
5. *N'urgun Bөҕө: olonhо*. D'okuuskaj: Bichik, 2011.
6. Haralaan Mohsogol. Olonhosut Abramov Nikolaj Alekseevich – Kynat. II Naharinskij nasleg Megino-Kangalasskogo r-na Yakutskoj ASSR. Zapisal I.N. Vasil'ev, 1940 g. *Rukopisnyj fond IGI PMNS SORAN*. F. 5, op. 7, d. 6.
7. Kengel Buuraj. Olonhosut Abramov Nikolaj Alekseevich – Kynat. II Naharinskij nasleg Megino-Kangalasskogo r-na Yakutskoj ASSR. 1940 g. *Rukopisnyj fond IGI PMNS SORAN*. F. 5, op. 7, d. 14.
8. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij `epos olonho: osnovnye obrazy*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1962.

Статья поступила в редакцию 24.11.20

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-641-643

Illarionov V.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*

PECULIARITIES OF A VILYUI DANCE *OSUOKHAI*. The purpose of the article is to identify features of a Vilyui circular dance *osuokhai*, which has come down to this day from the depths of centuries, requires a careful, reasonable attitude to itself. The authors argue that the ysyakh cannot be imagined without the traditional dance *osuokhai*, which arose in deep antiquity during the period of formation and development of the tribal and social consciousness of man and the folding of belief systems and religions. With the further development of social relations, with an increase in the volume of knowledge and the level of human self-awareness, over the centuries, the Vilyui *osuokhai* is enriched with new images, new content, reflecting the realities of the time of its specific creation, but its main features remain to this day. The main features of the dance are the obligatory nature of a closed circle and its course from right to left, that is, the direction of movement of the sun. The paper notes that the classical Vilyui *osuokhai* consists of three parts: the beginning, the main slow round dance and the energetic, fast round dance *kətyy* ('flight').

Key words: ***osuokhai*, circular dance, *ysyakh*, belief, religious belief, tradition, singer, round dance, sun worshipers.**

В.В. Илларионов, *д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВИЛЮЙСКОГО ОСУОХАЯ

Целью нашей статьи является выявление особенностей вилюйского кругового танца – осуохай, дошедшего и до сегодняшних дней из глубин веков, требующего бережного, разумного к себе отношения. Авторы утверждают, что ысыах не мыслим без традиционного танца осуохай, который возник в глубокой древности в период оформления и развития родоплеменного и общественного сознания человека и складывания систем верований и религий. С дальнейшим развитием общественных отношений, с возрастанием объёма знаний и уровня самосознания человека на протяжении столетий вилюйский осуохай обогащался новыми образами, новым содержанием, отражая реалии времени своего конкретного создания, но основные особенности его сохраняются и по сей день. Основными из особенностей осуохая являются обязательность замкнутого круга и его ход справа налево, т.е. по направлению движения солнца. Еще мы обязаны отметить, что классический вилюйский осуохай состоит из трех частей: зачина, основного медленного хоровода и энергичного, быстрого хоровода көтүү (букв.: «полета).

Ключевые слова: **осуохай, круговой танец, ысыах, верование, религиозное верование, традиция, запевала, хоровод, солнцепоклонники.**

Осуохай – одна из форм древнейшей культуры народа саха. Более того, это особое искусство, которое представляет собой сплав различных видов народного творчества и культуры: поэтического, песенного, танцевального, какого более нет ни у одного другого этноса. Запевала осуохая силой поэтического слова воспевает красоту и разнообразие жизни, окружающего мира: пробуждение природы, наступление долгожданного лета, особенности народного быта, народные чаяния и мечты, человеческое стремление к добру и прекрасному. Ысыах у якутов – главный праздник года. Ысыах – это уникальное духовное богатство народа саха, своеобразная миниатюра традиционной картины мира. Он представляет собой сложное, многофункциональное явление, в котором отразились черты хозяйственно-культурной, социальной, этнической и духовной жизни якутов на разных этапах их исторического развития. Осуохай и национальный праздник ысыах, основанные на древних обрядах поклонения солнцу, его встречи, дошли до нас из глубокой древности, сохранив в себе национальные ритуалы, особенности календарного летоисчисления, и осуохай в этом плане предстает как особый вид алгыса, исполняемого в день летнего солнцестояния – самого светлого и долгого дня в году.

Ысыах и осуохай – понятия нерасторжимые. При упоминании об ысыахе перед мысленным взором каждого якута возникают напоминающие ровные ряды деревьев, взявшиеся под локоть люди, равномерно двигающиеся по кругу под такт песни запевалы, подобные огромному круглому озеру тюсюлгэ, звучный голос неустанного запевалы осуохая. При упоминании об осуохае – радостные улыбки собравшихся людей, весёлые состязания, азартные конные скачки – ысыах. Как известно из древних мифов, возникновение, развитие и распространение ысыаха и осуохая связывается с именами прародителя якутов, культурного героя Элляя и его алгысчыта Лабынха Сююрюк. Именно поэтому и сегодня можно услышать дошедшую до наших дней эпическую формулу:

Со времен деда Элляя
Сказанный эсиэхэй
Со времен Омогой бая
Основанный осуохай

Считается, что Элляй положил основу в развитие всех видов материальной и духовной культуры якутов, в распространение среди саха древней религии поклонения Юрюнг Ар Тойону и Высшим (верхним) божествам-айыы. Профессор Н.Е. Петров связывает эту древнюю религию с зародившимся тысячелетия назад тенгрианством [1, с. 10]. Как он утверждает, вера саха в Верхних Айыы заключается в обожествлении видимых и невидимых сил природы, космоса, в обращении к ним с просьбой-мольбой, сопровождаемом исполнением обрядов: угощения едой, проведения ысыаха, подношения даров. Из этого следует, что ысыах и его ритуальный танец-осуохай возникли как обряд древней религии – поклонения солнцу, обращения к нему с просьбой-мольбой. Благодаря этому национальный праздник ысыах, излюбленный народный танец осуохай, и такие виды богатой материальной культуры, как традиционные украшения к ысыаху, посуда, предназначенная для обряда кумысопития, разнообразная национальная одежда, дошли до наших дней. Танец ысыаха времен Элляя возник в форме исполнения обрядов древнейшей религии и сохранился до настоящего времени в танце вилюйской группы улусов. Это подтверждают исторические предания и родословная таблица хангаласцев от 1865 года, указывающие на места проживания прямых потомков Элляя – они совпадают с территорией распространения вилюйского танца [2]. Согласно преданиям, потомки Элляя основались вначале на великих долинах Туймады и Эркэни, в их окрестностях, преумножили численность хангаласцев, затем перебрались на другой берег Лены и основали Восточные Хангаласцы. Позднее они обжили территорию нынешней Олекмы, через Аллах Юнский тракт и территорию нынешнего Горного и Кобяйского улусов направились в сторону Вилюя [3]. Именно поэтому, по предположению профессора Н.Е. Петрова, вилюйский осуохай, возникнув и окрепнув во времена Элляя у хангаласцев, является в наше время главным достоянием ысыаха в группе вилюйских улусов и играет важную роль и во всей Якутии. Вилюйский осуохай, как и другие, сочетает в себе три вида искусства: поэзию, песню и танец.

Заметки об осуохае оставили участники II Камчатской экспедиции (1733 – 1743) И. Гмелин и Я. Линденау. Наиболее полные записи, описывающие якутский танец, можно найти у Я. Линденау: «Үһүкүү – хороводная пляска – устраивается во время праздника от мая до половины июня. Собираются по вечерам не только в улусах, но и в городе Якутске, и пляшут всю ночь напролет до утра изо дня в день. Собравшись, мужчины и девушки берутся за руки и, составив большой круг, все подпрыгивают, двигаясь по солнцу, больше получаса подряд» [4]. Важно, что путешественник-исследователь отметил особенности осуохая, и что его танцуют как женщины, так и мужчины, двигаясь по ходу солнца. Эти записи подтверждают ошибочность утверждений этнографа В.Е. Васильева о том, что осуохай появился в середине 19-го века, который ссылался на отсутствие данного слова в словаре Э.К. Пекарского. К тому же из работ ранних исследователей видно, что они для обозначения осуохая пользовались термином «үһүкүү». Имеется полное описание якутского танца исследователем Р.К. Мааком, который посетил Вилюйский округ в 1853 – 1854гг.: «Танец по-якутски – инкюю (үһүкүү – ВИ), что собственно значит «поклон» и происходит от глагола «инг», «ингэбин» («үһүк», «үһүэбин» ВИ) – «нагибаться» … Все участвующие составляют круг, мужчины берут женщин под руки под, начинают тихо и с важностью двигаться, следуя с востока на запад, т.е. по направлению движения солнца. Двигаясь таким образом, они по временам торжественно кланяются, приподнимают то правую, то левую ногу, отбивая ими по земле мерный такт, и поют однообразным, протяжным носовым тоном «эгэй, эгэй, эгэй» (эһээкэй, эһээкэй, эһээкэй – ВИ)» [5]. Как явствует из данной записи, круговой танец якутов и два столетия назад имел такую же форму исполнения и сопровождался повтором слов «эсиэхэй, осуохай». Примечательно также, что исследователь обращает внимание на связь осуохая с исполнением обряда: значение якутского слова «инкюю (танец)» он связывает с поклонением Айыы. Современный исследователь якутских обрядовых песен С.Д. Мухоплева делит их в зависимости от содержания, назначения и художественной формы на два вида: ритуальные и заклинательные [6].

В вилюйской группе улусов, особенно в Сунтарах и Нюрбе, раньше запевалу осуохая называли запевалой танца (үһүкүү тылын этээччи), теперь же называют «оһуокайдьыт (запевала осуохая)». С.А. Зверев с детских лет до самой смерти славился лучшим певцом и запевалой в группе вилюйских улусов. Тем не менее он высоко ценил природный талант тойуксутов старшего поколения В.Г. Иванова-Мохордонова, В.Г. Иванова-Кырыылаахова (Сунтар), И.П. Догойукова – Догойук уола, И.М. Харитонова-Саахардаагы (Нюрба), С.Н. Каратаева (Вилюй). Большинство представителей следующего поколения вилюйских запевал осуохая признают С.А. Зверева своим учителем, и каждый из них внес значительный вклад в развитие осуохая как фольклорного жанра.

Слаженный и звучный стих осуохая, подобный бесконечному речному течению, является на сегодня наиболее развивающимся направлением якутского фольклора. Профессор Н.Е. Петров убедительно обосновал, что осуохай наряду с олонхо, сказкой, загадками и чабыргах является самостоятельным жанром якутского устного народного творчества [7]. Однако осуохай не может быть отнесен к песенному жанру. Он отличается от песенного жанра по особенностям формы стихосложения и исполнения.

Вилюйский осуохай, как правило, семисложный, по долготе растягивается на восемь нот и потому исполняется как разновидность песни-дэгэрэнг. Причем форма исполнения отличается в каждом улусе и наслеге в зависимости от мелодии, тембра, темы у каждого отдельного запевалы. Текст осуохая создается спонтанно, в виде импровизации. Уровень его художественного содержания напрямую зависит от дарования, опыта, эмоционального настроя запевалы на данный момент. Момент импровизации в осуохае указывает на его прежнее живое бытование. Хотя текст осуохая создается спонтанно на соответствующую случаю тему, по традиции запевала использует умело свои излюбленные и готовые эпические формулы. Сочетание традиции и импровизации хорошо видно на примере вилюйского осуохая.

Тематика текстов вилюйского осуохая очень обширна и многогранна, охватывая древние времена и расширяясь до современности. Зачин состоит из стихов-заклинаний божеств и духов, переходящих в прославление верхних Айыы, что делает тексты осуохая схожими с философскими поэмами мифологического содержания. Тем самым тексты осуохая послужили основой для возникновения лиро-эпических поэм, изображающих обычаи и обряды ысыаха, пробуждение природы, возвращение птиц с теплых краев и воспевающих начало долгожданного лета, будни и радости людей. В годы советской власти темой воспевания стали

Октябрьская революция, объединение в колхозы, трудовые свершения и сюжеты Великой Отечественной войны. Вспоминается утверждение С.А. Зверева о том, что осуохай имеет богатую содержательность наравне с олонхо [8].

На современном этапе содержание вилюйского осуохая продолжает привлекать всеобщее внимание. Этому способствуют такие особенности вилюйского осуохая, как сочетание кылысах и движения под такт семисложному стихосложению. Вилюйский осуохай состоит из трех этапов: (протяжный) зачин-туойуу, танец в форме хождения (хаамыы үнкүү), танец, изображающий полет (көтүү үнкүү).

Первый этап, включающий заклинание Айыы в форме «дьээ-буо», указывает на связь вилюйского осуохая с исполнением обряда и его ритуальное значение. Второй этап выражает основную тему осуохая. В третьем этапе звучит алгыс-благословение танцующим осуохай и всем присутствующим на ысыахе.

О том, что вилюйский осуохай является классической разновидностью якутского танца, профессор Н.Е. Петров пишет в каждой своей научной статье [1; 7; 9]. Осуохай, пройдя разные этапы развития народа саха, не только сохранился, но и изменялся и развивался. Но в его истории были и моменты его почти полного угасания, забвения. Лишь в Сунтарском, Нюрбинском, в целом в Вилюйской группе улусов стараниями и усилиями талантливых людей осуохай сохранил свое своеобразие и исконные черты как жанр народного творчества, за что мы должны быть им особенно благодарны. Действительно, на национальном празднике ысыах в этих улусах осуохай всегда занимал свое особое почетное место как основное праздничное действо. Именно поэтому для любого саха понятие «ысыах» ассоциируется с завораживающим душу и сердце танцем осуохай, когда люди, взявшись за руки, движутся в огромном круге в едином ритме, сливаются в единое целое под искусное пение запевалы осуохая. Понятие «осуохай», в свою очередь, навевает на нас воспоминания о радостных, счастливых лицах людей, богатых национальными блюдами праздничных столах, оживленной праздничной суете, азарте конских бегов – об ысыахе. То есть эти понятия связаны для нас между собой неразрывно.

На сегодня вилюйский танец играет ведущую роль во всей Якутии. Вовремя ысыаха Туймады установлен рекорд Гиннеса по наибольшему количеству участников танца осуохай – 15 150 человек, а на Ысыахе олонхо в Нюрбе также установлен рекорд по продолжительности этого танца – один час пять минут с количеством участников 1 267 человек. По нашему мнению, это стало возможным благодаря вилюйскому осуохаю. Вилюйский осуохай прославился на весь мир. В этом немалая заслуга одаренных от природы запевал осуохая, пронесших традиции исполнения этого танца через века до наших дней. Среди них много выходцев из вилюйской группы улусов.

Библиографический список

1. Петров Н.Е. *Оһуохай үөскээн сайдан испит историятыттан очеркалар* (Очерки по истории и развития осуохая). Якутск: «Дани-Алмас», 2015.
2. *Лиэнэҕэ нуучча кэлиэн иннинээҕи саха олоҕо: урукку Дьокуускай уокурук сахаларын былыргыттан кэпсээннэринэн*. Сэһэн Боло. Дьокуускай: Бичик, 1994.
3. Ксенофонтов Г.В. *Эллэйада: материалы по мифологии и легендарной истории якутов*. Москва: Наука, 1977.
4. Линденау Я.И. Описание народов Сибири /первая половина XVIII века: *Историко-этнографические материалы о народах Сибири и Северо-Востока*. Магадан: Книжное издательство, 1983.
5. Маак Р.И. *Вилюйский округ Якутской области*. Москва: Яна, 1994.
6. Мухоплева С.Д. *Якутские народные обрядовые песни: (Система жанров)*. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма, 1993.
7. Петров Н.Е. *Оскуолаҕа оһуокай: (учуутallарга, детсад иитээччилэригэр көмө)*. Якутск: Полиграфист, 1989.
8. Васильев Г.М. *Живой родник: об устной поэзии якутов*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1973.
9. Петров Н.Е. Осуохай – древний хоровод солнцепоклонников. *Хороводные песни якутов: теория и практика*: сборник статей. Якутск: Издательство ЯГУ, 2006: 7 – 19.

References

1. Petrov N.E. *Ohuohaj үəsk`e`en sajdan ispit istoriyatyttan ocherkalar* (Ocherki po istorii i razvitiya osuohaya). Yakutsk: «Dani-Almas», 2015.
2. *Li`en`eҕ`e nuuchcha k`eli`en innin`e`eҕi saha oloҕo: urukku D'okuuskaj uokuruk sahalaryn bylyrgyttan k`eps`e`enn`erin`en*. S`eh`en Bolo. D'okuuskaj: Bichik, 1994.
3. Ksenofontov G.V. *`Ell`ejada: materialy po mifologii i legendarnoj istorii yakutov*. Moskva: Nauka, 1977.
4. Lindenau Ya.I. Opisanie narodov Sibiri /pervaya polovina XVIII veka: *Istoriko-`etnograficheskie materialy o narodah Sibiri i Severo-Vostoka*. Magadan: Knizhnoe izdatel'stvo, 1983.
5. Maak R.I. *Vilyujskij okrug Yakutskoj oblasti*. Moskva: Yana, 1994.
6. Muhopleva S.D. *Yakutskie narodnye obryadovye pesni: (Sistema zhanrov)*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma, 1993.
7. Petrov N.E. *Oskuolaҕa ohuokaj: (uchuutallarga, detsad iit`e`echchil`erig`er kəmə)*. Yakutsk: Poligrafist, 1989.
8. Vasil'ev G.M. *Zhivoj rodnik: ob ustnoj po`ezii yakutov*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1973.
9. Petrov N.E. Osuohaj – drevnij horovod solncepoklonnikov. *Horovodnye pesni yakutov: teoriya i praktika*: sbornik statej. Yakutsk: Izdatel'stvo YaGU, 2006: 7 – 19.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 398.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-643-645

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Borisov V.B., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, (Yakutsk, Russia), E-mail: viktor.borisov.1977@mail.ru*

IMAGES OF THE YAKUT HISTORICAL TRADITIONS (ON THE MATERIAL OF THE VILYUI REGIONAL TRADITION). The article analyzes the main images and plots of the Yakut historical legends of the Vilyui regional tradition. The relevance of the research topic is due to the fact that the historical legends of the Vilyui residents in the local definition of features have not yet become an object of special research. In modern life, when the craving for knowledge of one's roots has significantly increased in society, the appeal to the historical memory of ancestors acquires special significance. It is necessary to systematize the main images of the Yakut historical legends of the Vilyui regional tradition. In the historical legends of the Vilyui regional tradition, the following main images are characteristic: Elley, Tygyn, Nyurbakan, Yrya Byrkynaa, Toyuk Bulgudah, Boskhong Belgetii, Ala Kyrsyn. The image of Tygyn in the legends of the Vilyui local tradition has general Yakut foundations. A feature of the figurative system of this local tradition should be considered the image of the progenitor of the Nyurba and Suntar Yakuts. Based on the research materials, this image should be distinguished into the system of basic images. The specificity of the figurative system can be considered the images of the sons of the progenitor, who became the ancestors of the Vilyui Yakuts based on the materials of historical legends.

*Key words***: historical legends, regional tradition, image, plot, tradition.**

Т.В. Илларионова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
В.Б. Борисов, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: viktor.borisov.1977@mail.ru*

ОБРАЗЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДАНИЙ ЯКУТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИЛЮЙСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ)

В статье анализируется основные образы и сюжеты якутских исторических преданий вилюйской региональной традиции. Актуальность темы исследования вызвана тем, что исторические предания вилюйчан в локальном определении особенностей еще не становились объектом специального исследования. В современной жизни, когда в обществе значительно возросла тяга к познанию своих корней, обращение к исторической памяти предков приобретает особую значимость. Необходима систематизация основных образов якутских исторических преданий вилюйской региональной традиции. В исторических преданиях вилюйской региональной традиции характерны следующие основные образы: Эллэй, Тыгын, Нюрбакан, Ырыа Быркынаа, Тойук Булгудах, Босхонг Бэлгэтии, Ала Кырсын. Образ Тыгына в преданиях вилюйской локальной традиции имеет общеякутские основы. Особенностью образной системы данной локальной традиции следует считать образ прародительницы нюрбинских и сунтарских якутов. По материалам исследования следует выделить данный образ в систему основных. Спецификой образной системы можно считать образы сыновей прародительницы, которые стали родоначальниками вилюйских якутов по материалам исторических преданий.

Ключевые слова: **исторические предания, региональная традиция, образ, сюжет, традиция.**

Якутские предания отражают действительные события из жизни предков. В статье рассматриваются исторические предания нюрбинских и сунтарских якутов, где отражены события переселения якутов под началом Ньырбакаан и Тюлюен Ойууна (ойуун (якут.) – шаман) на юго-западный Вилюй в эпоху Тыгына. Переселение предков нюрбинских и сунтарских якутов в их преданиях связано с неприязненными действиями против них Тыгына (Тыгын – историческая личность и герой преданий, глава якутского хангаласского рода). По преданию, Тыгын был инициатором ссоры и драки со своими братьями от второй жены своего отца Мунняна. Причиной драки стали перья орла, которого добыли на охоте братья, а Тыгын хотел забрать их. Перья имели большое значение для якутов, как и для их предков хуннов, так как они использовали их для оперения своих стрел. Гаврил Васильевич Ксенофонтов в своей работе «Ураанхай сахалар» предполагает, что сыновья Ньырбакаан этим поступком отказались оказать военную поддержку Тыгыну в его войнах с его соперниками [1, с. 105].

Сбором и публикацией якутских исторических преданий занимались в свое время известные исследователи, начиная с XVIII века, это Г.Ф. Миллер, И.Э. Фишер, Я.И. Линденау, А.Ф. Миддендорф, И.А. Худяков, В.Л. Серошевский, В.Ф. Трощанский, В.М. Ионов, Э.К. Пекарский и др. Большую работу по данной теме провели и якутские исследователи – А.Е. Кулаковский, С.А. Новгородов, Г.В. Ксенофонтов, Г.У. Гермогенов – Эргис, В.М. Никифоров и др. В течение многих лет сбором преданий и легенд плодотворно занимались С.И. Боло, А.А. Саввин, А.С. Порядин, В.Н. Дмитриев, П.Т. Степанов, Г.М. Васильев, И.Г. Берёзкин, Н.Т. Степанов, Г.Е. Федоров, М.С. Иванов-Багдарыын Сюлбэ, Петров-Буруулгун, А.А. Дмитриев и др.

Среди работ, близких к теме нашего исследования, следует отметить научные труды Г.В. Ксенофонтова «Ураанхай сахалар» [1], Г.У. Гермогенова-Эргиса «Исторические предания и рассказы якутов» [2, 3], А.Г. Апросимовой «К вопросу о категории времени в якутских преданиях об Омогое и Эллэе» [4], О.И. Чариной «Образы русских в преданиях и современных рассказах коренных народов Якутии» [5], Т.А. Голованевой и А.Г. Игумнова «Изображение русских в корякских исторических преданиях и автобиографических рассказах» [6] и др. Защищены две кандидатские диссертации В.М. Никифорова «Якутские народные предания, историческое развитие и художественные особенности» [7], А.А. Борисова «Якуты в эпоху Тыгына» [8].

Образ Тыгына как предводителя якутских племен

Тыгын по преданиям жил в долине Туймаада, у озера Сайсары, владел долиной Эркээни, у него было много сыновей и дочерей, наиболее известные из которых старший сын Бөдьөкө Бөҕө (Бозек Беге), воинственный Чаллаайы (Челай), Таас Уллунгах (Каменная Пята), красавица дочь Тыасааны удаганка. Кроме большой семьи у Дархана была многочисленная челядь, несметное количество рогатого и конного скота, войско из прославленных воинов. Наименование Тыгын созвучно с титулом, который давали правителям курыкан, жившим в западном Прибайкалье – сыгин, или с титулом в тюркском каганате, который возникл в раннем средневековье в степях нынешней Монголии. Тегином звали в тюркском каганате принца, наследника престола. Также известно, что в каганате был титул тархан, который входил в привилегированное сословие [9, с. 61]. По итогам исследования мы выявили что Тыгын – колоритный и глубоко содержательный образ в исторической и этнической памяти якутского народа, важнейший компонент этносознания народа саха. В нем соединены традиционные представления и идеалы о человеке, как позитивные, так и негативные, духовные ценности средневековой культуры, наконец, символы целой эпохи. В формировании ореола величия вокруг имени Тыгына важную роль сыграло то обстоятельство, что хангаласцы были сильнейшим подразделением древних саха и занимали самые лучшие земли в центре Якутии. В итоге ссоры и драки Тыгына с сыновьями Нюрбакан последние были вынуждены бежать в Вилюй. Во время бегства происходит сражение, где Тыгын терпит поражение от сыновей Нюрбакан, в некоторых преданиях это заканчивается примирением, в некоторых нет, но здесь нам интересно то, что глава якутских родов Тыгын показан слабым воином по сравнению с его братьями. Братья ловят его стрелы и простреливают ему мизинец, испугав и вынудив к примирению или отступлению. В некоторых вариантах преданий Тыгын с войском возвращаются от преследования на полпути, увидев у дороги на дереве прибитое стрелой старшего сына Нюрбакан железное стремя. Этот поступок пугает Тыгына и заставляет унять свой пыл к погоне. За отсутствием письменных свидетельств мы не знаем точно, было так или не было, но в якутских преданиях нет сюжетов полных истреблений якутских племен Тыгыном, кроме, например, рода хоринцев в местности Табага в долине Туймаады из-за тяги обладания их прекрасной девушкой. По факту же мы знаем, что хоринцы являются одними из предков якутов, этому доказательство существование на данный момент наименований родов и наслегов с такой этимологией в Якутии. Значит, они тоже не были истреблены, а ассимилированы. Следует отметить, что взаимоотношения между якутами и неякутскими родами (например, тунгусами) в преданиях вилюйчан в отличие от сюжетов центральных якутов гораздо более сложны и основываются в основном борьбе из-за обладания территориями. Характеристика Тыгына в преданиях вилюйчан-нюрбинцев и сунтарцев неоднозначна. Он описывается как враг, но одновременно как старший брат, родственник сыновей Нюрбакан, который ссорится и враждует с ними из-за деспотического характера, не терпящего возражений и любящего власть больше, чем родственные отношения. Тыгын – типичный пассионар, стремящийся к цели разными путями. Предания вилюйчан все же не делают из Тыгына заклятого врага, в некоторых преданиях братья находят с ним общий язык, мирятся и даже потом участвуют в борьбе с его врагами. То есть в преданиях вилюйчан не нарушен характер понятия общности якутов как единой нации, а вражда и локальные сражения не перерастают в тотальную войну с массовыми истреблениями и завоеваниями. Такой же характер отношений наблюдается в преданиях вилюйчан между тунгусами и якутами, с той лишь разницей, что они носят более кровавый и массовый характер, где якуты обычно в конце берут верх в результате превосходства вооружением и военными технологиями, наличия укреплений.

Образ прародительницы нюрбинских и сунтарских якутов

Прародительница нюрбинских и сунтарских якутов была предположительно эвенкой из рода Нюрбакан (в данное время эвенкийский род Нюрмаган живет на территории Нерюнгринского района Республики Саха, нюрмаган, вероятно, производное от эвенкийского нюр – стрела), якуты могли ее прозвать Джаардаах, которое потом изменилось на Джаархан. Поэтому склоняемся к предположению, что прозвищем Нюрбакан (Джаархан) ее сыновья назвали свой род, но веских доказательств у нас на этот счет нет. Такие примеры в древности существовали у народов, и якуты не составляют исключения. Нюрбакан (Джаархан) – личность харизматичная, сыновья прислушиваются к ее советам. Также в одном предании [10, с. 220] она представлена как предусмотрительная женщина: когда беглецы достигли речки Кемпендяй и вдоль ее русла вышли на Вилюй, то решают по велению матери добираться до Нюрбы по реке на плоту. В пути они руководствуются волосяной нитью как картой, где каждое устье речки отмечено узлом. Данная нить изготовлена Нюрбаканом в давней юности. Это весьма интересный момент, так как это можно отождествить с узелковым письмом, которым пользовались народы древнего мира, в том числе китайцы и монголы [11]. Нет сведений, что у народов Якутии была письменность, кроме того, что у юкагиров было идеографическое письмо [12]. На территории республики на разных местностях и предметах в разное время были найдены руноподобные знаки, но эта доказательная база слишком мала, чтобы можно было утверждать, что у народов Якутии, например у якутов, была руническая письменность. В преданиях наружный вид Нюрбакан не описан, также скупы описания ее характеристик. Но в сознании нюрбинцев главенствующей фигурой все-таки осталась Нюрбакан, а не ее старший сын Быркынаа.

Образы сыновей прародительницы

Нюрбинские и сунтарские якуты имеют, согласно историческим преданиям, одних и тех же прародителей. Это сыновья Мунняна Дархана Быркынаа Боотур, Тойук Булгудах, Босхоҥ Бэлгэтии и Ала Кырсын. Судя по преданиям, где сыновья Ньырбакаан постоянно сражаются то с войском Тыгына, то с туматами, они прошли воинское обучение в Туймааде, где их отцу Мунняну требовались боотуры для ассимилятивных войн, так как в преданиях говорится, что он и Тыгын, или Омогой отвоевали себе долину Туймаады от хоро и тунгусов. Между собой братья, по преданиям, очень дружны, между ними нет конфликтов, которые есть у их сыновей. Есть предания, где сыновья Таркаайы и Омолдоона угоняют друг и друга скот и сражаются между собой. То, что сыновья Ньырбакаан подлинно существовали, доказывают исторические акты, где зафиксированы их внуки. То, что сыновья и сама Ньырбакаан в челобитных и ясачных документах не отмечены, говорит о том, что юго-западный Вилюй был заселен ими до подчинения русскими якутских родов на средней Лене.

Для исторических преданий вилюйской локальной традиции характерны следующие основные образы: Эллэй, Тыгын, Нюрбакан, Ырыа Быркынаа, Тойук Булгудах, Босхонг Бэлгэтии, Ала Кырсын. Образ Тыгына в преданиях вилюйской локальной традиции имеет общеякутские основы.

Особенностью образной системы данной локальной традиции следует считать образ прародительницы нюрбинских и сунтарских якутов. По материалам исследования следует выделить данный образ в систему основных. Спецификой образной системы можно считать образы сыновей прародительницы, которые стали родоначальниками вилюйских якутов.

Сюжеты преданий вилюйчан (нюрбинцев и сунтарцев) разделены на три временные рамки и действия. Во-первых, переселения в Вилюй в эпоху Тыгына, сопровождающиеся столкновениями с автохонами на месте прибытия (XVII в.). Во-вторых, предания о внуках переселенцев в Вилюе, где описываются междоусобные столкновения (XVII – XVIII вв.). В-третьих, предания позднего периода с сюжетами в основном имущественных (земельных) споров, конфликтов (XVIII – начало XX вв.).

Исходя из всех сюжетов этих преданий, можно выделить такую основную последовательность: истребление сородичей прародительницы и ее побег в Туймааду, где она выходит замуж за главу приютивших ее якутов, затем после смерти мужа она возвращается с подросшими сыновьями в родную сторону, где и поселяется. Кроме того, в вилюйских преданиях есть много сюжетов борьбы якутов с тунгусами за право обладания территориями. Сюжеты здесь во многом аналогичны – якуты приходят на территорию тунгусов и поселяются. Это не нравится последним, происходит сражение, где якуты одерживают вверх обычно по причине превосходства вооружения и методов военных действий. Судя по

сюжетам преданий, также можно предположить, что заселение юго-западного Вилюя состоялось в основном двумя волнами, произошедшим по двум временным отрезкам: до прихода русских во время Тыгына, а значит, в первой половине XVII века и из-за войн с русскими после 1632 года. В данное время на территории Нюрбинского и Сунтарского улусов пока не найдены следы пребывания средневековых якутов Кулун атахской археологической культуры XIII – XVI вв. А предания сунтарских и нюрбинских якутов начинаются с современников Тыгына, которые переселяются в Вилюй. Исходя из этого, мы предполагаем, что сюжеты преданий вилюйчан подтверждают гипотезы некоторых историков о заселении якутскими родами юго-запада Якутии в начале XVII века.

Библиографический список

1. Ксенофонтов Г.В. *Ураангхай – сахалар: очерки по древней истории якутов*: в 2 т. Якутск: Национальное издательство Республики Саха (Якутия). 1992; Т. 1.
2. *Исторические предания и рассказы якутов*. Издание подготовил Г.У. Эргис. Под редакцией А.А. Попова. Москва; Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1960; Ч. 1.
3. *Исторические предания и рассказы якутов*. Издание подготовил Г.У. Эргис. Под редакцией А.А. Попова. Москва; Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1960; Ч. 2.
4. Апросимова Е.И. К вопросу о категории времени в якутских преданиях об Эллэе и Омогое. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 4 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 12 (78): 10 – 12.
5. Чарина О.И. Образы русских в преданиях и современных рассказах коренных народов Якутии. *Научный диалог*. 2018; № (1): 96 – 108.
6. Голованева Т.А. Игумнов А.Г. Изображение русских в корякских исторических преданиях и автобиографических рассказах. *Вестник бурятского государственного университета*. 2014; № 10 (2): 122.
7. Никифоров В.М. Якутские народные предания: художественные особенности и историческое развитие жанра. Новосибирск: ВО «Наука», 1994.
8. Борисов А.А. *Якутские улусы в эпоху Тыгына*. Якутск: Бичик, 1997.
9. Антонов Н.К. *Наследие предков: об истории, культуре и языков тюркских народов*. Якутск: Бичик, 1994.
10. Бахрушин С.В., Токарев С.А., Сафронов Ф.Г. *Якутия в XVII веке: (очерки)*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1953.
11. Гурвич А.С., Избекова А.А., Ионова О.В. и др. История Якутской АССР. Якутия от 1630-х годов до 1917 г.: в 3 т. Москва: Издательство АН СССР, 1957.
12. История Якутской АССР: в 3 т. *Якутия до присоединения к русскому государству.* 1955; Т. 1.

References

1. Ksenofontov G.V. *Uraanghaj – sahalar: ocherki po drevnej istorii yakutov*: v 2 t. Yakutsk: Nacional'noe izdatel'stvo Respubliki Saha (Yakutiya). 1992; T. 1.
2. *Istoricheskie predaniya i rasskazy yakutov*. Izdanie podgotovil G.U. `Ergis. Pod redakciej A.A. Popova. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1960; Ch. 1.
3. *Istoricheskie predaniya i rasskazy yakutov.* Izdanie podgotovil G.U. `Ergis. Pod redakciej A.A. Popova. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1960; Ch. 2.
4. Aprosimova E.I. K voprosu o kategorii vremeni v yakutskih predaniyah ob `Ell`ee i Omogoe. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 4 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 12 (78): 10 – 12.
5. Charina O.I. Obrazy russkih v predaniyah i sovremennyh rasskazah korennyh narodov Yakutii. *Nauchnyj dialog*. 2018; № (1): 96 – 108.
6. Golovaneva T.A. Igumnov A.G. Izobrazhenie russkih v koryakskih istoricheskih predaniyah i avtobiograficheskih rasskazah. *Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 10 (2): 122.
7. Nikiforov V.M. Yakutskie narodnye predaniya: hudozhestvennye osobennosti i istoricheskoe razvitie zhanra. Novosibirsk: VO "Nauka", 1994.
8. Borisov A.A. *Yakutskie ulusy v `epohu Tygyna*. Yakutsk: Bichik, 1997.
9. Antonov N.K. *Nasledie predkov: ob istorii, kul'ture i yazykov tyurkskih narodov*. Yakutsk: Bichik, 1994.
10. Bahrushin S.V., Tokarev S.A., Safronov F.G. *Yakutiya v XVII veke: (ocherki)*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953.
11. Gurvich A.S., Izbekova A.A., Ionova O.V. i dr. Istoriya Yakutskoj ASSR. Yakutiya ot 1630-h godov do 1917 g.: v 3 t. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1957.
12. Istoriya Yakutskoj ASSR: v 3 t. *Yakutiya do prisoedineniya k russkomu gosudarstvu.* 1955; T. 1.

Статья поступила в редакцию 23.11.20

УДК 82/821.0 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-645-647

Sutaeva (Ismailova) Z.R., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of language, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: anis76.76@mail.ru*

NOTES OF SCIENTISTS AND DOCTORS IN DAGESTAN MEMOIR LITERATURE OF 20 CENTURY. Memoirs in the twentieth century represent a special stage in the history of memoir biographical literature. The twentieth century was full of huge social cataclysms and upheavals, it was the age of world wars, revolutions, and the collapse of huge empires. All this could not but affect the rapid development of sciences, primarily natural ones, such as physics, chemistry, biology, which made a huge leap in the study of the universe and man. All the global historical upheavals affected, of course, art. Changes in the twentieth century also affected memoir and biographical literature. There was a special kind of memoir texts-memoirs of scientists, doctors, and other specialists who melted their own scientific experience into memoir works that were essentially on the verge of both science and art.

Key words: **memoirs, scientific experience, doctors' notes, memoirs, autobiographical texts, epochal experience, development of the memoir genre, fact, reality.**

З.Р. Сутаева (Исмаилова)*, канд. филол. наук, доц., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: anis76.76@mail.ru*

ЗАПИСКИ УЧЕНЫХ И ВРАЧЕЙ В ДАГЕСТАНСКОЙ МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

Мемуары в XX веке представляют особый этап в истории мемуарной биографической литературы. Двадцатый век изобиловал огромными социальными катаклизмами и потрясениями, это был век мировых войн, революций, крушений огромных империй. Все это не могло не отразиться на бурном развитии наук, прежде всего естественных, таких как физика, химия, биология, сделавших огромный скачок в изучении Вселенной и человека. Все глобальные исторические потрясения сказались, конечно, и на искусстве. Изменения XX века коснулись и мемуарно-биографической литературы. Появилась особая разновидность мемуарных текстов – мемуары ученых, врачей, других специалистов, переплавивших свой практический научный опыт в мемуарные сочинения, которые, по сути, находились на грани как науки, так и искусства.

Ключевые слова: **мемуары, научный эксперимент, записки врачей, воспоминания, автобиографические тексты, эпохальный опыт, развитие мемуарного жанра, факт, реальность.**

В мемуарной литературе XX века появилась особая разновидность – мемуары ученых, врачей, других специалистов, преобразовывавших свой экспериментальный, практический научный опыт в произведения, которые принадлежали и научной сфере, и искусству.

Таким образом, в дагестанской мемуарной литературе XX века возник особый тип мемуаров. Это воспоминания, мемуары ученых, театральные мемуары, врачебные записки. Характерно, что записки и мемуары представителей различных творческих профессий, несмотря на довольно заметную профессиональную специфику, имеют совершенно очевидную общечеловеческую направленность. Это не научные медицинские или искусствоведческие отчеты или труды, а именно мемуарные сочинения, отразившие личный опыт в профессии представителей тех или иных областей науки или искусства. Там отражения и практического опыта, и перипетий личной жизни, и размышлений автора.

Это стало возможным потому, что впервые после второй мировой войны факт обрел «самостоятельное эстетическое значение» [1, с. 421]. XX век исторгнул человека из круга всего ему привычного, устойчивого и как бы само собой разумеющегося и одновременно вверг его в пучину таких неимоверных страданий, лишений и бед, что обычные представления о добре и зле, человеческой самоотверженности и падении оказались за гранью всех возможных представлений о нем. Так реальность неожиданно оказалась фантастичнее вымысла, а факты – красноречивее слов. И здесь «документ часто оказывается не только лучшим способом обнажения действительности, проникновения в нее и освоения ее изнутри, но и зачастую последним свидетелем совершающегося в истории» [2, с. 27].

В «Поэтике» Аристотеля искусство находится внутри двух крайних пределов: с одной стороны – «вероятное невозможное», с другой – «невероятное, хотя и возможное» [3, с. 157]. Названные крайности могут означать правдоподобный вымысел и неправдоподобный факт, рассматриваться как полярные, то есть противоположные, но соотнесенные между собой явления, как пределы художественной правды, ее крайние точки, в которых она перестает быть самой собой и существует лишь в широком диапазоне между ними. Возникает сложная зависимость: без правды жизни нет и не может быть правды художественной, но без художественной убедительности нельзя передать в искусстве правду искусства [4, с. 7].

Таким образом, есть все основания для пересмотра границ художественной литературы в XX в.

В дагестанской литературе XX в. также появились произведения ученых, врачей, отразивших свой жизненный и научный опыт в мемуарной форме. События, изложенные в них, нередко сближались с произведениями театра абсурда, хотя не все авторы излагали прожитое одинаково достоверно. В некоторых текстах ощущается недоговоренность или предвзятость. Тем не менее эти произведения так или иначе обогатили нашу литературу.

Мемуары Магомеда Дандамаева, известного ученого-ираниста вводят нас в мир научных изысканий, мир культуры древнего Ирана. Вместе с тем мы знакомимся и с жизнью самого автора, в которой отразилась и жизнь нашего народа в XX веке.

Книга воспоминаний Магомеда Дандамаева перекликается с написанным им самим же дневником, который он вел еще со студенческих лет. В тексте нередки цитаты и выдержки из этого юношеского дневника.

Мемуарное сочинение М. Дандамаева, разумеется, не научный труд, жанр и стиль тут совсем иные. Вместе с тем читать воспоминания М. Дандамаева непросто, хотя они вызывают огромный интерес прежде всего личностью автора. Но сам текст воспоминаний отличается необычайной плотностью, он наполнен мыслями автора о прочитанном, его работе, фактами его личной жизни и историческими реалиями. Стиль очень своеобразный, мало эмоций и пафоса. В тексте немного эпитетов и прилагательных. Может показаться, что стиль воспоминаний М. Дандамаева несколько суховат, но это лишь первое впечатление, вызванное явным стремлением к предельной объективности, сжатости и лаконичности. Воспоминания эти очень скрашивает юмор автора, но надо отметить, что у М. Дандамаева неортодоксальное чувство юмора. Не всегда можно заметить и понять его юмор, нередко смешное переплетается с трагическим, как, впрочем, это свойственно жизни вообще, особенно в нашей стране. Такова, например, история знакомого М. Дандамаева, объявленного врагом народа и попавшего в тюрьму. Его звали «Юсуп-баджи Штанчаев, следователи требовали от него признания в том, что он английский шпион. В своей жизни он не видел ни одного англичанина, и поэтому ситуация казалась ему абсурдной. По этой причине мужественный человек готов был «признаться», что он турецкий шпион. Однако разнарядка по разоблачению турецких шпионов уже была выполнена, и поэтому такое признание не устраивало следователя» [5, с. 81]. Эта выдержка из воспоминаний М. Дандамаева, напоминающая отрывок из пьесы театра абсурда, свидетельствует о трагической и фарсовой одновременно ситуации, которая была очень распространенной в те предвоенные, да и последующие годы.

Сам текст воспоминаний Дандамаева, как уже упоминалось выше, настолько наполнен мыслями и впечатлениями автора об увиденном и пережитом, фактами его биографии и историческими реалиями, что трудно сравнивать воспоминания этого автора с иными произведениями дагестанской, да и русской, мемуарной литературы, разве что с воспоминаниями Николая Тимофеева-Ресовского. Им тоже присуще сочетание научного и автобиографического плана. Эти мемуарные сочинения сближает также и сам фон эпохи, очень схожий у обоих авторов. Правда, судьба генетика Тимофеева-Ресовского была, конечно, более тяжкой, он сам побывал в лагерях, где заболел пеллагрой и был уже при смерти. У Дандамаева из близких родственников пострадал брат, попавший в начале войны в плен с целой армией, а после отбытия германского плена был репрессирован и сослан в Воркуту как предатель уже на родине, в СССР. Дандамаев пишет и о гонениях на науку, репрессиям подверглось целое направление в науке – была разгромлена генетика, один из ведущих ученых этого направления – Н.И. Вавилов – погиб в застенках НКВД. Торжествовала лженаука во главе с Т. Лысенко и ему подобными. Пишет он и об одиозной кампании против ученых и врачей евреев, жертвой которой стал и преподаватель М. Дандамаева – Я.С. Лурье. Все это, конечно, обедняло и подрывало науку в целом. До сих пор, например, наша страна не может восстановить прежний уровень генетических исследований, а ведь когда-то, в начале XX в., она была одним из лидеров в этом направлении. Даже Тимофеева-Ресовского направили в Германию для организации там кафедры генетики, т.е. из нашей страны распространялись научные знания. Этого уровня генетика в нашей стране не может достигнуть и по нынешний день. Впрочем, в наше время это вряд ли произойдет ввиду резкого уменьшения финансирования на научные исследования в последние годы.

Хотелось бы также отметить, что Магомед Дандамаев откровенно пишет в воспоминаниях об эволюции своих взглядов. Так, упоминая об увлечении в юности идеями революции, он вместе с тем уже тогда задумывался над работами В.И. Ленина и его оппонентов, не всегда понимая, кто из них прав. Так, сравнивая, например, в юности работу Ленина с работой К. Каутского, не мог судить верно об их полемике: «Каутский (в своей книге «Материалистическое понимание истории». – *З.С.*) доказывал, что внутренние возможности развития капитализма безграничны, и он способен будет ответить на любые вызовы времени. В то же самое время Ленин, в противоположность Каутскому, доказывал, что империализм является последней стадией капитализма, которого ждет полный крах, и в результате победит пролетарская революция… Тогда, в 1944 г., трудно было понять, кто из них прав. Но теперь совершенно ясно, что Ленин оказался плохим пророком» [5, с. 113]. В то же время Дандамаев признается, что в юности был большим поклонником Ленина, его личности. Но даже тогда у него были сомнения в его доктрине, так как, отмечает автор, ему не давало покоя поразительное сопоставление: «В 1897 г., когда Ленина судили за создание революционной организации, нацеленной на свержение царизма, ему дали лишь три года административной ссылки. Он отправился в Сибирь, налаживая по дороге связи с революционными ячейками. В ссылке у него была домработница. Заявив, что хочет жениться, он выписал к себе Крупскую. Он попросил мать прислать ему ружье и мог свободно охотиться, о чем можно было узнать, в частности, из фильма "Человек с ружьем" Ромма, который в мои времена можно было увидеть в кинотеатре. К тому же царская администрация, которая ежемесячно на содержание Ленина платила восемь рублей (из них на четыре рубля он с Крупской, как она сама пишет в своих воспоминаниях, купили корову, чтобы каждый день пить молоко). В ссылке в распоряжении Ленина была прекрасная библиотека одного купца, благодаря которой он смог написать свое лучшее произведение «Развитие капитализма в России». Но когда пришел к власти, он распорядился расстрелять не только царя и его жену, но также их малолетних детей и прислугу, включая даже врача. Но, хотя у меня возникали сомнения, я продолжал еще верить в революционные идеалы» [5, с. 142].

М. Дандамаев отмечает, что постепенно его иллюзии относительно советского режима рассеивались, особенно после подавления выступлений в Венгрии, а затем репрессий в 1968 г. в Чехословакии, уничтоживших «бархатную» революцию. Окончательно рассеяло веру Дандамаева в разумность власти в СССР вторжение советских войск в Афганистан. Коллеги Дандамаева, сотрудники Института востоковедения, оценили вторжение туда как идиотизм и безумную авантюру.

Дандамаев отмечает также то, как бюрократическая советская машина из года в год препятствовала научному обмену и сотрудничеству. Из-за каких-то нелепых соображений ученых не пускали на научные конференции и симпозиумы или же не разрешали приглашать иностранных ученых на наши научные мероприятия. Более того, важнейшая работа М. Дандамаева по редактированию международного проекта «Иранская энциклопедия» постоянно прерывалась помехами, которые чинили чиновники всех рангов и званий. М. Дандамаев – специалист по древней истории Ирана, но даже с представителями этой страны, ее учеными и государственными деятелями ему нередко запрещали общаться. Несмотря на все эти крайне досадные обстоятельства, М. Дандамаев смог написать и опубликовать целый ряд замечательных работ по древней истории и культуре Ирана.

Мы так подробно остановились на теме репрессий в книге Дандамаева, потому что это одно из немногих мемуарных произведений, где открыто, объективно и непредвзято освещена эта трагическая тема. Иным авторам в объективном изображении исторических событий и обстоятельств препятствует, видимо, либо самоцензура, либо некие идеологические шоры в их сознании и мыслях. Это относится даже к воспоминаниям М. Абачараева, не говоря уже о военных записках врача И.М. Халилова.

Как уже упоминалось, что текст воспоминаний Магомеда Дандамаева непрост для чтения, он насыщен фактами, мыслями автора. Очень интересны авторские комментарии к различным социально-историческим катаклизмам в нашей стране – войне, репрессиям, борьбе политических сил. Всецело поглощенный наукой, он, однако, все видел, понимал и мог адекватно оценивать происходящее в его стране и мире. Воспоминания Магомеда Дандамаева восполнили дагестанскую мемуарную литературу замечательным мемуарным сочинением, отразившей ушедшую эпоху взглядом ученого и мыслителя.

Воспоминания Мусы Абачараева «Каменистыми тропами» представляют собой записки ученого, инженера-металлурга, которые приятно удивляют своим нетривиальным стилем, искренностью, а главное – написаны они на хорошем литературном русском языке, сохранив при этом специфику если не родной лакской речи, то родной культуры.

Все же несомненно, что основной мыслью книги Мусы Абачараева «Каменистыми тропами», пронесенной им через все его произведение, была мысль о том, что в человеке надо ценить его личностные, человеческие качества. Несо-

мненно также, что Абачараев стремился сохранить и укрепить в себе лучшие из идей советского прошлого – уважение и симпатию к людям любой народности и культуры, если, конечно, они этого достойны. При этом, подчеркивает неоднократно автор, не следует забывать и пренебрегать и собственной культурой и родным языком. Вполне характеризует автора в записках также его глубокая благодарность и любовь к учителям, как в школе, так и в институте. Вообще, благодарная память – одна из сильных сторон автора воспоминаний. Наибольшей удачей книги Абачараева стал, пожалуй, собственный портрет. Это человек не без недостатков, но соединивший в себе, много традиционно дагестанских достоинств – уважение к старшим, чувство собственного достоинства, любовь к родному языку, культуре, истокам в целом. Вместе с тем в Абачараеве соединяется и лучшее, что было в советском прошлом – интерес и уважение к людям различных народов и культур. Добросовестность, ответственность, порядочность, преданность учителям, друзьям, близким также отличает автора. Конечно, есть моменты в книге, которые вызывают недоумение, так как автор порой позволяет себе шутки дурного тона в отношении старшего по возрасту товарища, задевая его религиозные чувства или восхваляя Сталина, от политики которого пострадала, в том числе, и семья Абачараева. Но эти досадные моменты не перечеркивают в целом очень позитивного впечатления как от книги, так и от автора.

По своей сути и форме воспоминания М. Абачараева – творческая автобиография, окаймленная фактами и деталями личной и семейной жизни.

Во второй половине XX века в мемуарной литературе немало записок и автобиографий врачей. Среди них, например, мемуары военного врача И.-Х.М. Халилова «Записки военного врача». Ибрагим-Халил Магомедович Халилов родился в 1907 г. в с. Чох Гунибского округа в крестьянской семье. Он – сын военного, служившего в Дагестанской конной милиции. В раннем детстве, до школы Халилов изучал Коран, запомнив наизусть многие его суры. В 1926 году мальчик пошел в сельскую светскую школу, среди учителей которой были и русские преподаватели. Затем Халилов поступил в ФЗУ, учеба в котором совмещалась с работой на ткацкой фабрике. В 1933 году стали набирать абитуриентов на подготовительные курсы при недавно открытом мединституте.

Таким образом, уже в шестнадцать лет Халилов становится студентом мединститута. Это был нелегкий период, ведь изучение медицины даже в то время было серьезным испытанием, а ведь речь идет о совсем юном человеке. Но упорства и ответственности Ибрагиму Халилу хватило, и благодаря, конечно, и преподавателям мединститута, о которых с благодарностью вспоминает автор, Халилов становится врачом. Он пишет о времени своего возмужания и становления человеческой и профессиональной зрелости, но нельзя не учитывать, что это было также время становления советской власти в Дагестане, характеризуемое жесточайшими репрессиями. К сожалению, об этом автор не счел нужным упомянуть.

Наиболее характерным этапом жизни автора, отраженным в книге, была его работа военным врачом. Здесь опять же возникает противоречивое чувство. Так, автор описывает любопытные эпизоды из своей врачебной практики, когда он, заведуя санитарным состоянием кухонной части, т.е. проверяя пищу солдат и офицеров на доброкачественность, сталкивался с довольно курьезными случаями. Так, например, бойцы одной из частей, когда им подали на завтрак кашу с сушеным мясом, стали роптать, опасаясь, что их хотят накормить недоброкачественным мясом. Халилов объяснил начальству обстановку, прошел в столовую, взял первую попавшуюся порцию и съел ее. Это убедило собравшихся там солдат и офицеров, и инцидент, вызванный реакцией русских солдат и офицеров на непривычный запах и вкус сушеного мяса, был исчерпан, за что его поблагодарило руководство, обрадованное быстрым и мирным решением этого вопроса. Любопытно, что примерно такой же эпизод произошел у Халилова с его земляками, которые стали возмущаться поданным им обедом, в котором они заподозрили присутствие свинины. Халилов, который стал уверять их, что мясо не свиное, опять же был вынужден сам съесть одну порцию, и те, зная, что он тоже их земляк и мусульманин, поверили ему и успокоились. Такие эпизоды, конечно, по-своему оживляют военные будни того времени. Хотя, конечно, многое в записках Халилова далеко не бесспорно. Так, описывая занятие Красной Армией тогдашней Бессарабии и Польши, Халилов ничего не пишет о репрессиях против местного населения, которые последовали вскоре после этого. Он, несомненно, руководствовался самоцензурой, отбрасывая все те факты, которые искажали бы образ той армии-освободительницы, которую он описывал. Это, конечно, свидетельствует о недостоверности записок Халилова. В них, впрочем, есть еще один любопытный, но не бесспорный эпизод. Так, он описывает, как посещал с товарищем в Бессарабии местный ресторан «Кавказ», который содержал выходец из Дагестана, эмигрировавший еще до революции, побывавший даже в Америке, позже решившийся было вернуться домой, но из-за войны осевший в Бессарабии. Этот эпизод любопытен еще и тем, что Халилов и его товарищ не побоялись неоднократно посещать ресторан эмигранта. Ведь не секрет, что в армии в то время свирепствовал и особый отдел, контрразведка СМЕРШ и другие подобные институты. То, что автор не опасался их реакции, погубившей много солдат и офицеров, вызывает ощущение недосказанности, неполноты записок Халилова.

Все же записки Халилова, даже учитывая возможные искажения и умолчания фактов, являют нам довольно яркую картину жизни того времени, дополняя тем самым дагестанскую мемуаристику военного периода. В главе о современных записках мы попытались дать представление о мемуарных изданиях последнего десятилетия. Конечно, отражают они уже ушедшую эпоху, но, видимо, по цензурным или иным аспектам были опубликованы только недавно.

Как нам представляется, мемуарные сочинения Магомеда Дандамаева, Мусы Абачараева и врача Ибрагим-Хана Халилова дополняют и обогащают дагестанскую мемуарную литературу XX в.

Появление такого рода литературы предугадывал еще Л.Н. Толстой. Он писал, что в будущем именно такая литература, основанная на достоверных событиях, будет интересна все большему кругу читателей и будет вытеснять собственно беллетристическую литературу. Так это или нет, покажет будущее. Пока же мемуарная литература развивается, она в процессе, появляются все новые и новые разновидности ее жанра. Характернейшая особенность дагестанской литературы – связь с фольклором, несомненно, ощущается и в современной дагестанской мемуарной литературе. Легенды, предания – органические элементы дагестанской литературы XX века, и мемуарная литература – не исключение. Впрочем, мемуары сами в большей или меньшей степени присутствуют в произведениях многих современных писателей, включая Расула Гамзатова, Миасат Шурпаеву, Марьям Ибрагимову и других писателей.

Таким образом, очевидно, что дагестанская мемуарная литература, прошедшая сложный путь своей эволюции и формирования, дала дагестанской литературе образцы полноценных и незаурядных произведений литературного искусства. Впрочем, дагестанская мемуаристика еще не исчерпала возможности своего жанра, что, впрочем, характерно для всей мировой тенденции этого жанра литературы, поэтому мы вправе ожидать появления не менее оригинальных и самобытных сочинений, чем те, что уже вошли в историю нашей мемуарной литературы.

Библиографический список

1. Палиевский П.В. Роль документа в организации художественного целого. *Проблемы художественной формы социалистического реализма*: в 2 т. Москва, 1971.
2. Местергази Е.Г. *Специфика художественной образности в «документальной литературе»:* в 2 т. Москва: Филологические науки. 2007; № 1: 3 – 12.
3. Аристотель. Поэтика. *Риторика. Поэтика*. Москва, 2000.
4. Гей Н.К. *Проблема художественности литературы*. Москва, 1969.
5. Дандамаев М. *Ученый с мировым именем*. Махачкала, 2007.

References

1. Palievskij P.V. Rol' dokumenta v organizacii hudozhestvennogo celogo. *Problemy hudozhestvennoj formy socialisticheskogo realizma*: v 2 t. Moskva, 1971.
2. Mestergazi E.G. *Specifika hudozhestvennoj obraznosti v «dokumental'noj literature»:* v 2 t. Moskva: Filologicheskie nauki. 2007; № 1: 3 – 12.
3. Aristotel'. Po`etika. *Ritorika. Po`etika*. Moskva, 2000.
4. Gej N.K. *Problema hudozhestvennosti literatury*. Moskva, 1969.
5. Dandamaev M. *Uchenyj s mirovym imenem*. Mahachkala, 2007.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 81.2 (571.52) DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-647-650

Kara-ool L.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: lkaraool61@mail.ru*

TOPONYMS OF TUVA WITH ZOO COMPONENT "BIRDS". Toponyms make up a special wide and rich layer of the Tuvan language vocabulary, as in other languages. They arouse wide interest not only for linguists, but also for researchers in other areas of science, as they play an important role in the study of the history of the small homeland and the way of life of human ancestors, the material and spiritual culture of an entire people. Place names are also closely related to the peculiarities of the native land and its inhabitants: nature, fauna. This article analyzes the toponyms of Tuva with the zoo component kush "bird" and with the names

of wild birds, which reflect the diversity of the bird world of Tuva. The material is examples taken from the "Toponymic Dictionary of Tuva" by B.Ch. Ondar [1] and received confirmation during the dialectological and complex expeditions of the author, as well as for the first time the names of toponyms from Sengel (Mongolia), where ethnic Tuvans live.

Key words: **zoonyms, zoocomponents, toponyms, Tuvan, wild animals, domestic animals, birds, proper Tuvan, common Turkic, Mongolisms.**

***Л.С. Кара-оол**, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: lkaraool61@mail.ru*

ТОПОНИМЫ ТУВЫ С ЗООКОМПОНЕНТОМ «ПТИЦЫ»

Статья написана при финансовой поддержке гранта РФФИ «Трансформационные процессы в ономастике народов Центральной Азии: история и современность (на примере Тувы, Тофаларии, Калмыкии и Монголии» (№ 19-012-00073)

Топонимы составляют особый обширный и богатый пласт лексики тувинского языка, как и в других языках. Они вызывают широкий интерес не только лингвистов, но и исследователей других направлений науки, так как играют важную роль в изучении истории малой родины и образа жизни предков человека, материальной и духовной культуры целого народа. Топонимы тесно связаны также с особенностями родного края и его обитателей: природы, животного мира. В данной статье анализируются топонимы Тувы с зоокомпонентом *куш* – «птица» и с названиями диких птиц, которые отражают разнообразие мира птиц Тувы. Материалом послужили примеры, извлеченные из «Топонимического словаря Тувы» Б.Ч. Ондар [1] и получившие подтверждение во время диалектологических и комплексных экспедиций автора, а также впервые привлечены названия топонимов из Сенгеля (Монголия), где проживают этнические тувинцы.

Ключевые слова: **зоонимы, зоокомпоненты, топонимы, тувинский, птица, названия птиц, собственно тувинские, общетюркские, монголизмы.**

Обзор литературы по топонимии Тувы нами сделан в предыдущих статьях [2; 3]. Историю их изучения в тувиноведении условно можно разделить на следующие периоды:

1) топонимы, зафиксированные в орхоно-енисейских памятниках;

2) топонимы, зафиксированные в картах русских путешественников с середины XIX в.;

3) топонимы, зафиксированные в экспедиционных материалах исследователей Тувы в конце XIX – начале XX вв.;

4) топонимы, зафиксированные в отчетах археологических исследований с середины XX столетия;

5) топонимы, зафиксированные в исследованиях ученых-тувиноведов. Основным исследователем рассматриваемой темы остается Б.К. Ондар, которая посвятила данной проблеме не только целый ряд статей, но опубликовала монографии [4; 5] и выпустила топонимический словарь, который был издан в 2004 и 2007 гг. [1; 6].

В формировании топонимов Тувы заметное место занимают собственные имена, связанные с зоонимами, которые в узком смысле обозначают собственные имена – клички животных, такие как, например, *Черликпен* (букв.: «бродяга»), *Чолдак-Кудурук* (букв.: «короткохвостый»), *Сарала* (букв.: «солово-пегий»), а в широком – названия млекопитающих (домашние и дикие животные), птиц, грызунов, рыб, пресмыкающихся, насекомых, кошачьих, таких как *инек* – 'корова', *ыт* – 'собака', *аът* – 'лошадь', *адыг* – 'медведь', *чээрен* – 'джейран', *куш* – 'птица', *аңгырак* – 'турпан', *маны* – 'манул', *чылан* – 'змея', *бел* – 'таймень', *дииң* – 'белка' и т.п. [7].

Основная цель нашей работы – изучить топонимы Тувы с зоокомпонентом «птицы» и с названиями птиц – нарицательными существительными, которые используются, в основном, как один из компонентов двусложных топонимов, уточнив мотивы их происхождения, этимологию лексем, а также определив ареал распространения некоторых странствующих тюркских топонимов.

Источниковую базу статьи с рассматриваемым компонентом составили примеры, извлеченные из «Топонимического словаря Тувы» Б.К. Ондар [1], а также полевые материалы автора, собранные во время комплексных и диалектологических экспедиций.

Языковой материал показал, что на территории Тувы есть зоотопонимы в качестве одного из компонентов, которых выступают:

1) лексема *куш* – 'птица';

2) названия диких птиц.

1. Двусложные зоотопонимы с лексемой *куш* – 'птица'

Топонимы с общетюркским *куш* – 'птица' [8, с. 181] с формантами *бес* – 'кандык', *даш* – 'камень', *кежиг* – 'переправа', *уя* – 'гнездо' и *шың* – 'глубокий лог' образуют двусложные собственные имена, в которых зоокомпонент *куш* используется в следующих значениях:

1) 'маленький': в тувинском языке лексема *куш* используется в сравнениях для обозначения небольшого размера чего-либо, например, *куш хырынныг кижи* (букв.: «человек с желудком птицы», т.е. 'с маленьким желудком – мало есть'), *куш баштыг анай* (букв.: «козленок с головой птицы», т.е. 'с маленькой головой').

Куш-Бес (букв.: 'птица кандык') – *местность, стоянка* в Сут-Холском районе: возможно, в указанной местности или на стоянке растет кандык (луковичное растение) с небольшим плодом [1, с. 278]. *Куш-Бес* – собственно тувинское название из общетюркских основ: *куш* – 'птица' [8, с. 181; 9, с. 168; 10, с. 329], *бес* – 'кандык' [11, с. 217].

Куш-Даш (букв.: 'птица-камень') – *местность, стоянка* в Эрзинском районе: в данной местности или на стоянке много камней размером в птичку, т.е. небольшие [1, с. 279]. *Куш-Даш* – собственно тувинское название из общетюркских основ: *куш* – 'птица' (см. выше), *даш* – 'камень, валун' [12, с. 167];

2) наличия птиц в том или ином месте:

*Куш-Хады (*букв.: 'сосна птицы') – *холм* у озера Хадын в Тандынском районе: на холме растет сосна, на которую слетаются птицы [1, с. 279]. *Куш-Хады* – собственно тувинское название из общетюркского *куш* – 'птица' (см. выше) и регионально-тюркского *хады* – 'сосна' (см. тоф. *қады* – 'сосна') [13, с. 254].

Кушкаш-Өзен (букв.: 'горная долина с речкой или таежная ложбина с птичками') – *местность, долина* в Дзун-Хемчикском районе: в горной долине с речкой обитают птицы [1, с. 279]. *Кушкаш-Озен* – собственно тувинское название из общетюркских основ: *куш* – 'птица' (см. выше), *өзен* – 'ложбина, долина' [14, с. 510].

Куштуг-Кежиг (букв.: 'переправа с птицами'), *местность, стоянка* в Тоджинском районе: в любое время года на переправе много птиц [1, с. 279; 15]. *Куштуг-Кежиг* – собственно тувинское название из общетюркских основ: *куштуг* – 'с птицами', дериват *куш* – 'птица' (см. выше); *кежиг* – 'переправа', дериват *кеш-* – 'переходить', (см. *кез-*) – 'проходить' [16, с. 21].

Куш-Уялыг-Шың (букв.: 'глубокий лог с птичьим гнездом') – *местность, минеральный источник* в Монгун-Тайгинском районе: у глубокого лога есть минеральный источник, вокруг которого много птиц и гнездовий. *Куш-Уялыг-Шын* – собственно тувинское название из общетюркского *куш* – 'птица' (см. выше), *уялыг* – 'с гнездом', дериват общетюркск. *уя* – 'гнездо' [14, с. 236]; регионально-тюркского *шың* – 'глубокий лог' (см. тоф. šың – 'туф') [17, с. 232]; ср. алт. *Куш-Уйазы* (букв.: 'птичье гнездо') – урочище в Алтае [18].

2. Простые зоотопонимы с названиями диких птиц

Следующую группу составляют топонимы с названиями диких птиц, которых можно сгруппировать следующим образом:

1) простые зоотопонимы:

Кускун ('ворон') – *гора* в Овюрском районе: по легенде на вершине горы жил смельчак Кара-Кускун, который спрятал свое ружье в пещере. И тот, кто найдет это ружье, будет удачливым в охоте [1, с. 276]. *Кускун* – регионально-тюркское слово (см. тув. *кускун* – 'ворон', тоф. *кускун* – 'ворон') [13, с. 130], сойот. *Құсқын* – 'ворон' [19, с. 117], хак. *хускун* – 'ворон' [20, с. 869].

Улар (улар – 'горная индейка') – *река* и *название местности* в Эрзинском районе [1, с. 404]: на данных географических объектах обитают горные индейки. *Улар* – монголизм (см. улар – 'горная индейка') [21, с. 322]. *Улар* (*Улары, Улару*) – странствующий топоним, зафиксирован и на Алтае как название урочища [18, с. 325], ср. *Уларлы* (букв.: 'гора, где водятся горные индейки (улары)') – вершины в Заилийском Алатау [22, с. 232];

2) простые зоотопонимы с аффиксом *-лыг* со значением 'имеющий чего-то' [23]:

Аңгырактыг (букв.: 'с турпанами') – *гора, местность* и *название минерального источника* в Овюрском районе [1, с. 116; 15]: в данных географических объектах вводятся турпаны. *Ангырактыг* – монголизм, дериват *аңгыр* – 'огорь, турпан (птица)' (см. монг. *ангир* – 'турпан') [24, с. 112].

Дуруялыг ('с журавлями') – *река* в Пий-Хемском и Тоджинском районах: с весны до ранней осени у реки обитают журавли. Дериват *дуруя* – 'журавль', общетюркское слово (см. *durŋja – 'журавль') [9, с. 173; 12, с. 301].

Кускуннуг (букв.: 'с воронами') – *местность, урочище, стоянка* в Каа-Хемском районе [1, с. 276], *местность* в Сенгелском аймаке Монголии [15]: на данных географических объектах водятся вороны. Дериват *кускун* – 'ворон' см. выше.

Саасканныг (букв.: 'с сороками') – *местность* в Бай-Тайгинском районе [1, с. 341]: в местности много сорок. Дериват *сааскан* ('сорока') – общетюркское слово (см. *саксаған* – 'сорока') [25, с. 31]. *Саасканныг* – странствующий топоним, зафиксирован и на Алтае как название реки *Санғысканду* – 'с сороками' [18, с. 283].

Торгалыг (букв.: 'с дятлами') – *река, населенный пункт* в Овюрском районе, *название минерального источника* (аржаан), *левый приток реки* Улуг-Хем

в Улуг-Хемском районе [1, с. 42]: в данных географических объектах водятся дятлы. Дериват *торга* – 'дятел', общетюркское слово (см. *toŋуг-tka – 'дятел') [9, с. 175], *Торгалыг* – странствующий топоним (см. *Торгайлы* – букв.: 'жаворонковый') – название урочища в Актюбинской обл. [22].

3. Двусложные зоотопонимы с названиями диких птиц

1) зоотопоним *кускун* – 'ворон' с соматическими формантами *баар* – 'печень', *баш* – 'голова', *ишти* – 'желудок; внутрь, внутренность, *аксы* – 'рот; вход', которые метафорически являются названиями какого-либо географического ландшафта:

Кускун-Баары (букв.: 'печень вороны или склон *Кускуна*') – *гора* и *местность* в Улуг-Хемском районе [1, с. 276]: на склоне горы вводятся вороны. *Кускун-Баары – кускун* – 'ворон' (см. выше); общетюркский *баары* ('(его ее) печень', 'перед, передняя часть; метаф. (ландшафт) – склон горы, отлогость' [26, с. 18].

Кускуннуг-Аксы (букв.: 'въезд с воронами') – *местность* в Сенгелском аймаке Монголии [15]: при въезде в эту местность можно заметить стаи ворон. *Кускуннуг-Аксы* – дериват *кускун* – 'ворон' (см. выше) и общетюркский *аксы~ аас* – 'рот, пасть; устье (реки); отверстие; вход' [11, с. 41; 14, с. 81].

Кускуннуг-Бажы (букв.: 'вершина с воронами') – *перевал* в Сенгелском аймаке Монголии: на перевале обитают вороны [15]. *Кускуннуг-Бажы – кускун* – 'ворон' (см. выше) и общетюркский *бажы ~ баш* – 'голова; вершина; макушка; начало, источник' [11, с. 199; 26, с. 5].

Кускуннуг-Ишти (букв.: 'углубленная местность с воронами') – *местность* в Сенгелском аймаке Монголии: на местности с углублением изобилуют вороны [15]. *Кускуннуг-Ишти – кускун* – 'ворон' (см. выше) и общетюркский *ишти* – 'внутренность; местность покрытая лесом и имеющая углубление', тоф. 'долина (в горах)' [14, с. 388];

2) зоотопоним *кускун* – 'ворон' с формантами, выступающими как названия географических объектов: *арыг* – 'горный лес', *каът* – 'солнечная сторона отрога горного хребта', *өзен* – 'ложбина', *хем* – 'река.

Кускуннуг-Арыг (букв.: 'лес с воронами') – *местность* в Монгун-Тайгинском районе [1, с. 276]: горный лес изобилует воронами. *Кускун-Арыг – кускун* – 'ворон' (см. выше) и общетюркский *арыг* – 'горный лес' [11, с. 130].

Кускуннуг-Каът (букв.: 'южный склон горного хребта с воронами') – *гора, хребет* в Пий-Хемском районе [1, с. 276]: на солнечной стороне отрога горного хребта водятся вороны. *Кускуннуг-Каът – кускун* – 'ворон' (см. выше) и общетюркский *каът* – 'слой; этаж; солнечная сторона отрога горного хребта' [16, с. 335].

Кускуннуг-Өзен (букв.: 'ложбина с воронами') – *местность* в Барун-Хемчикском районе [1, с. 276]: по логу весной вороны вьют гнезда. *Кускуннуг-Өзен – кускун* – 'ворон' (см. выше) и общетюркский *өзен* – 'ложбина; долина; река' [14, с. 510].

Кускуннуг-Хем (букв.: 'река с воронами') – *река* в Эрзинском районе [1, с. 276]: берега реки изобилуют воронами. *Кускуннуг-Хем – кускун* – 'ворон' (см. выше) и *хем* – 'река', мнение ученых по этимологии данного слова неоднозначно [18, с. 55 – 61] (см. тоф. hем – 'река', хак. *ким* – 'река') [17, с. 188];

3) зоотопоним *эзир* – 'орел' с формантами, выступающими как названия географических объектов: *арт* – 'перевал', *тайга* – 'тайга', *каът* – 'солнечная сторона отрога горного хребта', *чарык* – 'ущелье' и *оваа* – 'жертвенный курган':

Эзир-Арт (букв.: 'перевал орла') – *перевал* и *название реки* в Эрзинском районе: река берет начало с перевала, похожего на орла [1, с. 528]. *Эзир-Арт* состоит из регионально-тюркской основы *эзир* – 'орел' (см. тоф. *Эъсір* – 'орел') [13, с. 198], сойот. *эъсір* – 'орел, беркут' [19, с. 227] и общетюркского *арт* – 'горный перевал' [11, с. 139; 14, с. 179].

Эзирлиг-Каът ('солнечная сторона отрога горного хребта с орлами') – *гора* в Пий-Хемском районе [1, с. 529]: *Эзирлиг-Каът* состоит из *эзир* – 'орел' (см. выше) и общетюркского *каът* – 'солнечная сторона отрога горного хребта '(см. выше).

Эзирлиг-Сын (букв.: 'горный хребет с орлами') – *местность, хребет* в Сенгелском аймаке Монголии [15]: на хребте и в местности обитают орлы. *Эзирлиг-Сын* состоит из *эзир* – 'орел' (см. выше); *сын* – 'горный хребет', данное значение характерно для сибирских тюркских языков [25, с. 161].

Эзирлигиң Улуг Ооаазы или *Эсирлигийн оваа* (букв.: 'большой жертвенный курган орла') – *название жертвенного кургана на горе* в Сенгелском аймаке Монголии: на гору с жертвенным курганом слетаются орлы [15]. Тюркский изафет *Эзирлигиң Улуг Ооаазы* состоит из регионально-тюркского *эзирлигиң* дериват *эзир* – 'орел' (см. выше), общетюркского *улуг* – 'большой' [14, с. 593] и монголизма *оваа* – 'жертвенный курган' (см. монг. *овоо(н)*) – 'куча, груда (камней)' [27, с. 454];

4) единичные зоотопонимы-названия птиц с формантами, выступающими как названия географических объектов: *даг* – 'гора' и *чазы* (диал.) – 'поляна':

Таан-Чазы (букв.: 'поляна с галками') – *местность* и *название реки* в Каа-Хемском районе [1, с. 374]: река протекает по открытой местности, где обитают галки. *Таан-Чазы* состоит из регионально-тюркской и общетюркской основ: *таан* – 'галка' (см. тоф. *таан* / *hаан* – 'куропатка') [13, с. 172], хак. *таан* – 'галка' [20, с. 566], алт. *таан* – 'грач'; *чазы* (диал.) – 'лесная поляна'– общетюркское слово (см. *jazï* – 'степь, равнина') [1, с. 374].

Хартыгалыг Даг (букв.: 'гора с ястребами') – *гора* в Овюрском районе [1, с. 42]: на скалистой местности горы ястребы вьют гнезда. *Хартыгалыг-Даг* состоит из общетюркских основ: *хартыгалыг* – 'с ястребами', дериват *хартыга* – 'ястреб' (см. *қартчыға* – 'ястреб, сокол, коршун орел') [16, с. 317], * ka:rty – 'орел, сокол, ястреб' [9, с. 169]; *даг* – 'гора' [12, с. 117];

5) зоотопонимы – названия птиц с цветовыми формантами.

Кызыл-Торга (букв.: 'красный дятел') – *река* в Каа-Хемском районе: по берегам реки обитают дятлы [1, с. 283]. *Кызыл-Торга* состоит из общетюркских основ: *кызыл* – 'красный' [8, с. 195]; *торга* – 'дятел' (см. выше).

Ак-Торлаа (букв.: 'белая куропатка') – *местность* в Монгун-Тайгинском районе: на территории местности много белых куропаток [1, с. 96]. *Ак-Торлаа* состоит из общетюркского *ак* – 'белый' [14, с. 116]; тув. *торлаа* – 'белая куропатка' (см. алт. *торло* – 'горный рябчик', хак. *торлаңа* – 'куропатка') [20, с. 653].

Кара-Куш (букв.: 'черная птица', т.е. 'глухарь') – *река* и *местность* в Пий-Хемском районе: места, где токуют глухари [1, с. 238]; регионально-тюркское слово (см. тоф. *қара-қуш* – 'глухарь') [13, с. 138], алт. *кара-куш* – 'орел' с общетюркскими основами: *кара* [16, с. 286]; *куш* – 'птица' (см. выше). *Кара-Куш* – странствующий топоним, который зафиксирован и в Алтае как название реки *Кара-Куш* – 'орел' [18], ср. *Кара-Чай* – 'черный глухарь' – гора [18].

Таким образом, топонимы с рассматриваемыми зоокомпонентами делятся на 2 большие группы:

1) двусложные топонимы с зоокомпонентом *куш* – 'птица', который участвует в образовании 6 топонимов;

2) топонимы с названиями диких птиц (простые – 2 подгруппы и двусложные – 5 подгрупп): в образовании зоотопонимов чаще всего используются лексемы *кускун* – 'ворон' (11 топонимов) и *эзир* – 'орел' (4 топонима). Топонимы с названиями домашних птиц не зафиксированы: это объясняется тем, что до недавнего времени тувинцы не держали в хозяйстве домашних птиц.

В зоотопонимах у некоторых общетюркских и регионально-тюркских названий птиц лексические значения не совпадают, например, *торга* в тувинском языке означает 'дятел', в казахском – 'жаворонок'; *эзир* в тувинском – 'орел', а в сойотском – 'орел' и 'беркут'; *таан* в тувинском – 'галка', в тофаларском – 'куропатка', в алтайском – 'грач'; *торлаа* в тувинском и хакасском – 'куропатка', а в алтайском – 'горный рябчик'.

В структурном и этимологическом отношениях значительную часть топонимов зоокомпонентом «птицы» составляют собственно тувинские двусложные слова, компоненты которых выражены общетюркскими (*Куш-Бес, Куш-Даш, Кушкаш-өзен, Куштуг-Кежиг, Хартыгалыг-Даг, Кызыл-Торга, Кара-Куш*), регионально-тюркскими и общетюркскими (*Куш-Хады, Кускун-Баары, Кускун-Аксы, Кускун-Бажы, Кускуннуг-Ишти, Кускуннуг-Арыг, Кускуннуг-Арыг, Кускуннуг-Каът, Кускуннуг-өзен, Эзир-Арт, Эзирлиг-Каът, Эзирлиг-Сын, Таан-Чазы, Ак-Торлаа* и т.д.) словами. Простые топонимы выражены общетюркскими словами (*Дуруяалыг, Саасканные, Торгалыг*) и монгольскими заимствованиями (*Улар, Аңгырактыг*).

Многие топонимы с зоокомпонентом являются вторичными (топонимическая метонимия), т.е. местности, стоянки именуются названиями рек, урочищ, гор, долин и т.д.

Наличие с составе зоотопонимов оронимических: *арт* – 'перевал', *даг* – 'гора', *сын* – 'горный хребет', *каът* – 'южная сторона горного хребта', *өзен* – 'таежная ложбина; горная долина'; гидронимических: *кежиг* – 'переправа', *хем* – 'река'; фитонимических: *бес* – 'кандык (луковичное растение)', *хады* – 'сосна', а также соматических формантов: *баар* – 'печень', *баш* – 'голова', *ишти* – 'желудок; внутрь, внутренность, *аксы* – 'рот; вход', метафорически являющихся названиями географического ландшафта, указывают на природно-географические особенности местностей Тувы.

На территории Тувы зафиксированы несколько странствующих топонимов с зоокомпонентами *улар* – 'горная индейка', *сааскан* – 'сорока', *торга* – 'дятел': река *Улар* – на Алтае как название урочища, в Казахстане вершины в Заилийском Алатау; местность *Саасканныг* – на Алтае как название реки; река *Торгалыг* – в Казахстане как название урочища в Актюбинской области.

Список сокращений:
алт. – алтайский
букв. – буквально
др.-тюрк. – древнетюркский
каз. – казахский
монг. – монгольский
сойот. – сойотский
тоф. – тофаларский

Библиографический список

1. Ондар Б.К. *Топонимический словарь Тувы*. Кызыл: ТувКИ, 2007.
2. Кара-оол Л.С. Лексические особенности топонимов Овюрского района Тувы. *Новые исследования Тувы*. 2018; № 3. Available at: https://nit.tuva.asia/nit/article/view/795 DOI: 10.25178/nit.2018.3.11 224
3. Кара-оол Л.С. Числительные в топонимах Тувы. *Oriental Studies*. 2019; № 4: 691 – 706. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chislitelnye-v-toponimah-tuvy/viewer

4. Ондар Б.К. *Тувинская топонимия. Сопоставительный анализ топонимии Тувы с топонимией Южной Сибири и других тюркоязычных территорий*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2008.
5. Ондар Б.К. *Тувинская топонимика: проблемы, поиски, решения. Проблемы преподавания русского языка в вузе и в школе*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2008.
6. Ондар Б.К. *Топонимический словарь Тувы*. Абакан: Издательство ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 2004.
7. Кара-оол Л.С. Зоокомпоненты в тувинской топонимии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84).
8. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на букву "К"*. Москва: Индрик, 2000; Выпуск 2.
9. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика*. Москва: Наука, 2001.
10. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2004; Т. III.
11. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I.
12. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "В", "Г", "Д"*. Москва: Наука, 1980.
13. Рассадин В.И. *Тофаларско-русский словарь. Русско-тофаларский словарь*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1995.
14. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на гласные*. Редактор Р.М. Залесковская. Москва: Наука, 1974.
15. *ПМА*. Полевые материалы автора 1999 по 2020 г.
16. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на букву "К", "Қ"*. Ответственный редактор Г.Ф. Благова. Москва: Языки русской культуры, 1997; Выпуск 1.
17. Рассадин В.И. *Фонетика и лексика тофаларского языка*. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1971.
18. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1979.
19. Rassadin V.I. *Soyotica*. Ed. by B. Kempf. Szeged: Univ., Dep. of Altaic Studies. 2010.
20. *Хакасско-русский словарь. Хакас-орыс сөстік*. Новосибирск: Наука, 2006.
21. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х т. Москва: Academia, 2001; Т. III.
22. Койчубаев Е. *Краткий толковый словарь топонимов Казахстана*. Алма-Ата: Наука, 1974.
23. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва: Восточная литература, 1961.
24. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х т. Москва: Academia, 2001; Т. I.
25. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2018; Т. V.
26. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "Б"*. Москва: Наука, 1978.
27. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х т. Москва: Academia, 2001; Т. II.

References

1. Ondar B.K. *Toponimicheskij slovar' Tuvy*. Kyzyl: TuvKI, 2007.
2. Kara-ool L.S. Leksicheskie osobennosti toponimov Ovyurskogo rajona Tuvy. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2018; № 3. Available at: https://nit.tuva.asia/nit/article/view/795 DOI: 10.25178/nit.2018.3.11 224
3. Kara-ool L.S. Chislitel'nye v toponimah Tuvy. *Oriental Studies*. 2019; № 4: 691 – 706. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chislitelnye-v-toponimah-tuvy/viewer
4. Ondar B.K. *Tuvinskaya toponimiya. Sopostavitel'nyj analiz toponimii Tuvy s toponimiej Yuzhnoj Sibiri i drugih tyurkoyazychnyh territorij*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2008.
5. Ondar B.K. *Tuvinskaya toponimika: problemy, poiski, resheniya. Problemy prepodavaniya russkogo yazyka v vuze i v shkole*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2008.
6. Ondar B.K. *Toponimicheskij slovar' Tuvy*. Abakan: Izdatel'stvo HGU imeni N.F. Katanova, 2004.
7. Kara-ool L.S. Zookomponenty v tuvinskoj toponimii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84).
8. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu "K"*. Moskva: Indrik, 2000; Vypusk 2.
9. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Leksika*. Moskva: Nauka, 2001.
10. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004; T. III.
11. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I.
12. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "V", "G", "D"*. Moskva: Nauka, 1980.
13. Rassadin V.I. *Tofalarsko-russkij slovar'. Russko-tofalarskij slova*r'. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995.
14. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnye*. Redaktor R.M. Zaleskovskaya. Moskva: Nauka, 1974.
15. *PMA*. Polevye materialy avtora 1999 po 2020 g.
16. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu «K», «Ķ»*. Otvetstvennyj redaktor G.F. Blagova. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997; Vypusk 1.
17. Rassadin V.I. *Fonetika i leksika tofalarskogo yazyka*. Ulan-Ud`e: Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1971.
18. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1979.
19. Rassadin V.I. *Soyotica*. Ed. by B. Kempf. Szeged: Univ., Dep. of Altaic Studies. 2010.
20. *Hakassko-russkij slovar'. Hakas-orys sөstik*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
21. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h t. Moskva: Academia, 2001; T. III.
22. Kojchubaev E. *Kratkij tolkovyj slovar' toponimov Kazahstana*. Alma-Ata: Nauka, 1974.
23. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1961.
24. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h t. Moskva: Academia, 2001; T. I.
25. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2018; T. V.
26. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "B"*. Moskva: Nauka, 1978.
27. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h t. Moskva: Academia, 2001; T. II.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 8.81.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-650-653

Dorzhu K.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dorzhukb@mail.ru*
Kuzhuget Sh.Yu*., Cand. of Sciences (Philology), Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru*

THE IMAGE OF WATER IN THE POETRY OF ANTON UERZHAA. The work examines the image of water in the poetry of the outstanding poet Anton Uerzhaa. The poetry of the author Anton Uerzhaa is permeated with deep love and devotion to the ancient Tuvan land, to its nature, especially transparent water sources, many-sided lakes and rivers. In the proposed work, we stopped at the analysis of the cycle of poems by Anton Uerzhaa with a pronounced image of water and water bodies. In the poems of Anton Uerzhaa, many words are used that express the varieties of water resources such as *yer* 'flood', *khulbek* 'reservoir, pond', *bulak* 'stream, spring', *eerem* 'whirlpool'. There are many words denoting individual parts of water bodies and water transport, etc. such as *chalgyg* 'wave', *balar* 'tina, silt', *heme* 'boat', *kөvyryg* 'bridge', *sai* 'river stones', 'pebbles', etc. These words in the poetic world of the talented author are rethought, conveying human relationships, feelings, etc.

Key words: **image, water, healing source, poetry, lyrics, author, poetic language, lexeme, lyric hero.**

К.Б. Доржу, *канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: dorzhukb@mail.ru*
Ш.Ю. Кужугет, *канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru*

ОБРАЗ ВОДЫ В ПОЭЗИИ АНТОНА УЕРЖАА

В данной работе рассматривается образ воды в поэзии выдающегося поэта Антона Уержаа. Поэзия автора Антона Уержаа пронизана глубокой любовью к древней тувинской земле, к её природе, особенно прозрачным водным истокам, многоликим озёрам и рекам. В предлагаемой работе мы остановились на анализе цикла стихов Антона Уержаа с ярко выраженным образом воды и водных объектов. В стихотворениях Антона Уержаа использовано много слов,

отражающих разновидности водных ресурсов типа *үер – «наводнение, паводок», хөөлбек – «водоём, пруд», булак – «ручей, родник», ээрем – «омут».* Немало слов, обозначающих отдельные части водных объектов и водных транспортов и т.п. типа *чалгыг – «волна», балар – «тина, ил», хеме – «лодка», көвүргг – «мост», сай – «речные камешки», «галька»* и т.д. Эти слова в поэтическом мире талантливого автора переосмысливаются, передавая человеческие отношения, чувства и т.п.

Ключевые слова: **образ, вода, целебный источник, поэзия, лирика, автор, поэтический язык, лексема, лирический герой.**

Вода – источник жизни, поэтому ей с давних времён поклонялись многие народы, ведь, вода – «первоначало, исходное состояние всего сущего, эквивалент первобытного хаоса [1]. Вода вдохновляла и взбадривала людей во всех сферах человеческого общества, и много поэтических строк в мировой литературе посвящено водным объектам.

Тува – родина многоводных рек и озер, целебных источников, поэтому в тувинской поэзии одним из восхваляемых и почитаемых водных объектов является река. Писатели Тувы часто восхваляют реки, на берегу которых они родились и выросли, купались и рыбачили…. Образ реки в художественных произведениях, особенно в поэзии, создаёт символический смысл, и через него выражаются образы, присущие нашей повседневной жизни. Вода, река у тувинцев имеют свой дух, ассоциируются с жизненной силой, истоками жизненной энергии [2].

Лирика выдающегося поэта Тувы Антона Уержаа (Кужугет А.У.) пронизана глубокой любовью и преданностью к древней тувинской земле, к её природе, особенно прозрачным водным истокам, многоликим озёрам и рекам.

Нами проведен также анализ эвфемистических наименований в поэзии Антона Уержаа, заменяющих понятие смерти, синонимы глагола өлүр – «умереть» [3].

В предлагаемой работе остановимся на анализе цикла стихов А. Уержаа с ярко выраженным образом воды и водных объектов. Автором изысканно подобраны созданные им самим или обновленные в этих строках слова и сочетания, подчеркивающие оригинальность его поэтического языка.

В поэзии Антона Уержаа можно выделить следующие ключевые слова, характеризующие образ воды:

1. Слово *хем* – *«река»*

Во многих стихах Антона Уержаа слово *хем* в метафорическом значении придает философский смысл, олицетворяя человеческую жизнь во всех её проявлениях. Многие слова в окружении лексем, характеризующих людские эмоции и отношения, приобретают иной смысл и становятся символами человеческих судеб. В поэзии Антона Уержаа образ реки передаёт следующие символические образы:

1.1. Образ реки соответствует образу матери

Чаще всего поэтом восхваляется родная река Алаш, на берегу которой он вырос. Особое признание сыновней любви подчёркивается в стихотворении «Алажымга» («Моей родной реке Алаш»), в котором лирический герой как бы беседует с родной рекой Алаш, изливая ей всю душу, при этом вспоминая свою маму.

В этих строках образ реки Алаш и матери слились в один целый, неразделимый образ:

Ием биле хемим сени көрүп алгаш,

Ишти-хөөнүм аарышкызы намдаш кыннып…

«Придя на берег реки Алаш, успокаиваюсь, как будто увиделся с вами, мои родные мама и Алаш…».

Оригинальны и сравнительные конструкции, в которых уподобляются эти два образа:

1) образ реки Алаш и образ мамы едины, как две нераздельные ленты шапки:

… Адып кагбас Чолум-Бөргүм ийи маагы –

***Авам биле Алаш хемим** силер силер!*

«*Моя мама и родной Алаш – два дорогих образа в моей судьбе, слитые воедино, как нераздельные ленты шапки".*

В этих строках использовано созданное автором сложное слово *Чолум-Бөргүм,* состоящее из двух окказиональных синонимов *чол – «судьба»* и *бөрт – «шапка»,* приобретающее метафорическое значение *"жизненный путь, судьба".*

Раньше тувинцы носили шапки с двумя лентами сзади, которые являлись одним из обязательных атрибутов-украшений. В созданной автором метафорической изафетной конструкции *Чолум-Бөргүм ийи маагы* эти две ленты воспринимаются как особые средства воссоединения двух дорогих для лирического героя образов.

Эпитет к этому сочетанию *адып кагбас (ийи маагым)* – "вечно хранимые мною" [(мать и река) – эти два образа, которых нельзя забывать или терять] подчеркивает значимость сыновней любви и преданности им. В этих строках использованная автором поэтическая метафоризация так удачно соответствует содержанию стихотворных строк.

Сравнение, основанное на синтаксическом параллелизме, ещё глубже подтверждает ту же мысль единства: *Чолум-Бөргүм ийи маагы – **Авам биле Алаш хемим силер силер;***

2) голос матери и шум водопада:

Авам олчаан: *"Алага баар кончуунну" деп*

Арай шириин чемелээн дег болзуңзажок.

В этих строках сравниваются голос матери, упрекающей сына за его долгое отсутствие, и шум водопада реки Алаш.

Сравнение осуществлено посредством частицы *олчаан – "точь-в-точь"/ "такой же"*и конструкцией с сравнительным послелогом *чемелээн дег болзуңза... – "упрекать, как мать".* Обращение к родной реке Алаш (чемелээн дег болзунза – 2 л. ед.ч.) передает мотив диалога или беседы, подчеркивая приближённость лирического героя к реке Алаш;

3) глаза матери и блеск водопада:

Мөңгүн саарыың хөөкүй авам караа ышкаш,

Мөндүңейнип, өөргүшкүден чайнап чытты...

"Блеск серебристого речного водопада, как мамины глаза, блеснувшиеся от радости (радостью) из-за возвращения сына. В сравнительной конструкции использованы: сравнительная частица *ышкаш – "словно, будто";* глагол, образованный от основы подражательного слова *мөндүң* в форме ритмического вида *"мөндүңейнип".* В данной конструкции сравниваются блеснувшиеся глаза матери и блеск серебристого водопада реки;

4) холодная вода реки и остывший мамин чай:

Авамның мээ чылдып бербес шайы ышкаш,

Алажым суун амзаарымга, хөөнүм өттү

«Пригубив водичку моей реки Алаш, почувствовал душевный холод, как и остывший чай, которого мама мне больше не разогреет».

В данной сравнительной конструкции использовано созданное автором эвфемистическое сочетание, выражающее уход матери из жизни: *авамның чылдып бербес шайы ышкаш,* где сравниваются холодная вода родной реки и остывший / холодный чай, которого мама мне не разогреет больше (сыну).

Антон Уержаа в одном стихотворении "Алажымга" удачно использует несколько сравнительных конструкций, выражающих единство образа реки Алаш и матери. Эти конструкции представляют особое поэтическое видение и своеобразие языка автора. Таким образом, эти два сокровенных для лирического героя образа соединяются, подчеркивая возвышенность сыновней любви и преданности.

2. Слово *аржаан «минеральный целебный источник»*

Особую лиричность в поэзии Антона Уержаа передаёт слово *аржаан – «источник, минеральная вода»*, приобретающее в стихах значение «священная вода, исцеляющая от всех недугов и болезней, вылечивающая и душу». Автор создаёт свои парные существительные со словом *аржаан* типа **мөңге-аржаан эртине** – *«вечный источник-драгоценность»,* **аржаан-чулук** – *«родник – ароматный сок»,* **аржаан-дом** – *«источник-целитель»,* **аржаан-хөгжүм** – *«родник-музыка* (родник, откуда льется мелодия)*», **бүдүүжүүс мөңге аржаан эртинези** – "вечный источник нашей души (облика / характера тувинского народа)",* **өлчейивис аржаан-суу** – *«вода-источник нашего благополучия»*. Эти авторские существительные приобретают стилистическую окрашенность, усиливая значение святости и ценности источника аржаан.

Парные слова со словом *аржаан* создают следующие символические образы:

2.2. *аржаан* как эталон чистой души.

Данное значение выражается сочетанием *бүдүүжүүс мөңге-аржаан эртинези* в стихотворении «Аржаан булак» («Минеральный источник»). Слово *аржаан* используется в сравнительной конструкции, выступая эталоном чистой, незапятнанной совести и исцеляющей прекрасной душой тувинского народа:

*Пөрүк-даа бол, мерген, чараш **бүдүүжүүс***

Мөңге-аржаан эртинезин чайгылдырбайн,

Хөөнүнейде сагыызын дег камнап чоруур

В этих строках образ народа ярко выражен в сочетании *хөөнүнейде сагыызын дег камнап чоруур,* в котором создана авторская форма категории субъективной оценки *хөөнүней* от абстрактного слова *«хөөн» (хөөнү-ней)* в значении «в глубине сокровенной души». Фольклорная форма слова *хөөнүней* передает стилистический оттенок «(наш народ) хранит / бережет, как талисман в душе все, что передалось от предков наших: святые обычаи и традиции.

В этих строках использовано авторское устойчивое сочетание *«Мөңге-аржаан эртинезин чайгылдырбас* – «не запятнать сокровенную чистоту души, не потерять или не запугать совесть» (букв.: «не даст выливаться святой драгоценности).

А в стихотворении «Галицияның ыры» («Песнь Галиции») сочетание *Хоорзадан шурап баткан аржаан-хөөжүм,* т.е. аржаан-родник уподобляется мелодии души, т.е. самой сокровенной ее тайне. Эта чистая мелодия раскроет каждую душу без всякого музыкального инструмента (вроде кобзы):

Хоорзадан шурап баткан аржаан-хөгжүм

Кобза чокка арыг хөөнүн чежиптер…

«Родниковая мелодия, идущая (бегущая стремительно) *из желоба, раскроет всю душу без кобзы»*.

2.3. *Аржаан* как символ ценности, святости жизни.

Данное значение передаётся авторским сложным словом *өлчейивис аржаан суу – «вода-источник нашего благополучия, счастья».* В стихотворении «Назын чайы» «Лето юности» (досл.: «Летнее время возраста») красочно передано

иносказание о том, как уметь наслаждаться жизнью, дорожить ею в своё время. Здесь метафорична целая строфа:

Сайлыкталган сайның дажы
Саарыгже шымнаалакта,
Өлчейивис аржаан суунга
Өдүрек дег эштип аалы

«Пока не прошла прекрасная пора, насладимся этой жизнью, поживём, получая удовольствие, // наслаждаясь ею» (букв.: «Пока камешки на речке не погрузились в водопад, давай искупаемся, как утки, на реке-источнике нашей судьбы, нашего счастья»).

Особо ярко выражено чувство лирического героя, сожалевшего о необратимости жизни / жизненного переворота через метафорические строки:

Сайлыкталган сайның дажы
Саарыгже шымнаалакта…

Здесь удачно использовано будущее ожидаемое время на – *галак* от глагольной основы *шымын-* – «погружаться в воду» (*шымынгалак*), призыв лирического героя дорожить жизнью, довольствуя тем, что есть (пока есть возможность). В стихотворении автором напоминается народная игра *даш сайлыктаар* – «бросать в воду камешек так, чтобы он скользнул и прыгал на поверхности воды» [4], где образ камня, брошенного в воду, еще не упавшего на дно реки, олицетворяет призыв наслаждаться этой жизнью, получить от неё всё блаженство своевременно.

Особо хочется отметить авторское использование художественного времени с указанием промежутка времени с глагольной формой на *-галак:* кратковременность, быстротечность всего прекрасного в нашей жизни. Это стихотворение воспринимается как мудрое напутствие дорожить тем, что дано нам в этой жизни.

В стихотворении «Ыглаан сен бе?» («Плакал ли ты когда-нибудь?») автор использует со словом *аржаан* противоположное по смыслу слово *хоран – «яд»*, составляя антонимический ряд. Этим сочетанием особо ярко подчеркивается противоречивость в жизни: *аржаан-даа бар, хоран-даа бар амыдырал артынчагы чая бээрге… – «…когда передвигается жизненный багаж / ноша, где совмещаются и радости и горести»*.

3. ***Слово чулук «сок»***

Хотя слово *чулук* – «сок из древесины» не является водным объектом, в своих строках Антон Уержаа уподобляет его со словом *аржаан – «источник»*, преобразуя его значение как *исцеляющий сок.*

Автор создаёт с ним свои парные существительные, придавая поэтическое содержание.

3.1. Слова *аржаан-чулук, чулук-сүт* как символ наслаждения жизни.

В поэме «Дүш» (Сон), объединив два слова – *аржаан* и *чулук* – в одно слово *аржаан-чулук* в окружении со словом *чуртталга – «жизнь»*, восхваляет ценность жизни: *чурттагланың аржаан-чулуун амданнанып…* – «лакомиться сочным вкусом жизни / наслаждаться упоением жизни…».

Чурттагланың аржаан-чулуун
Амданнанып, хоптактанып,
Аяк долдур пактаза-даа...

Суксун ханмаан үрен-дир мен (букв.:*"я не насытился еще этой жизни, хотя глотнул много жизненного соку"*).

В стихотворении «Назын чайы» («Лето юности») авторское слово *чулук-сүт – «сок, похожий на молоко» (сок-молоко)* использовано как синоним к словам *аржаан суу* и *аржаан-чулук:*

Часкы шагның чулук-сүдү тынгарыпкан
Чалыы шимем уяраксап шиилэрге…

«Когда забурлила юная душа, которую оживила весенняя пора…» (букв.: «Когда от уныния забурлило вино моей юности, которую оживил молочный сок весны…»). В этих строках авторский фразеологизм чулук-сүдү тынгарыптар – «дать *почувствовать ценность жизни, получить удовольствие*» (букв.: «дать оживить молочным соком (весны)»);

***чулук-үер** – «обильный сок» (досл.: «сок-разлив»),* ***чулук-шалың** – «сок, чистый как роса» (досл. «сок-роса»)*.

3. Слово *саарыг – «водопад на горной реке».*

В поэзии Антона Уержаа центральным является образ переката или водопада, недаром первый сборник стихов называется «Саарыг ыры» («Песнь водопада»). Народный писатель Тувы, поэт и драматург Эдуард Мижит в своей статье «Арыг лириканың сырыны» («Струя настоящей лирики») отмечает: «Многие выдающиеся поэты в мировой поэзии предсказали своё будущее, свою жизнь. Мне кажется, что Антон Уержаа в стихотворении «Саарыг ыры» раскрыл суть своей поэзии. Его лирика убеждает, что сила этих поэтических строк в их правоте и изумительной выразительности:

Арыг-кылаң меңги суундан хөөнүн тыпкан

Аян ырым авыяас чок, өткүт, сүрлүг (букв.: «Моя лирика чиста от притворства и фальшивости, звонка и бесстрашна, т.к. она нашла вдохновение из прозрачно-чистой таёжной ледниковой воды») [5].

Стихотворение «Саарыг ыры» написано от первого лица, таким образом, лирический герой предстаёт водопадом в юном возрасте. Всё стихотворение пронизано иносказательностью. Приведём несколько строк:

Саарыг-дыр мен.
Хөөн-чүрээм челээш ышкаш,
Көвей чүзүн өңнүг чүве… .
«Я – водопад. У меня душа разноцветна, как радуга».
Саарыг-дыр мен.
*Салдам акым дөзевээн мен,
Чадаган дег сырынныг мен…

«Я водопад, течение у меня стремительнее, чем у других медленных течений" (досл.: Я водопад со стремительным и быстрым каскадом, не похож на спокойного, тихого брата своего. Моя песня многозвучна, как чадаган»).

***Салдам** – место с медленным течением (на реке).

Интересна авторская задумка при описании разнохарактерности водопада и реки со следующим иносказанием *салдам акым дөзевээн мен* – "не унаследовал от своего старшего брата (~ реки) его спокойный характер". Бурливость водопада, звон каскада в данном стихотворении образно передается сравнительной конструкцией *чадаган дег сырынныг мен.* Прилагательное *сарынныг*, образованное от корня *сырын / сарын* – "*сокровенная мелодия, идущая с глубины души*" в сочетании со сравнением чадаган дег – *"как национальный многострунный музыкальный инструмент"* приобретает значение "многозвучие, многоголосье".

В этих строках раскрывается специфика образного языка Антона Уержаа. *Саарыг ыры* выражает символическое значение, подразумевая «бесконечную силу поэзии А. Уержаа», в которых автор передает свои самые сокровенные чувства, любовь к жизни, преданность поэзии. Всю иносказательную сущность стихотворения можно оценить как звонкий разноголосый многоструйный водопад поэзии Антона Уержаа, созвучной с образом этого водопада.

В стихотворениях Антона Уержаа использовано много слов, выражающих разновидности водных ресурсов типа *үер – «наводнение, паводок», хөөлбек – «водоём, пруд», булак – «ручей, родник», ээрем – «омут»*. Немало слов, обозначающих отдельные части водных объектов и водных транспортов и т.п. типа *чалгыг – «волна», балар – «тина, ил», хеме – «лодка», көвүрүг – «мост», сай – «речные камешки», «галька»* и т.д. Эти слова в поэтическом мире талантливого автора переосмысливаются, передавая человеческие отношения, чувства и т.п. К таким словам можно отнести и слово *көвүрүг – «мост»*.

Кызаңнааш дег шак ол көрүш аравыста
Хылдап кылган көвүргүнү чырыдыпкан:

«Тот взгляд, похожий на молнию, дал какую-то надежду, что наши судьбы вновь сойдутся как прежде» (букв.: тот самый взгляд, как молния, осветил волосяной мост: и мы могли оказаться вновь вместе).

Через выражение *хылдап кылган көвүрүг "волосяной мост"* (букв.: "Мост, сделанный из волос и щетины") переданы сложность отношений между героями ситуации.

К данному выражению (хылдап кылган көвүрүг) противопоставляется сравнительное сочетание *кызаңнааш дег көрүш – "один взгляд, как молния, осветил* этот мост. К сожалению этого не произошло, взгляд только обнадеживал их.

Характер напряженности этого мгновения встречи автор передает образом свирепого, бушующего моря, создавая свое предложение-фразеологизм: калчаа далай соовуска каар "могли бы вновь помириться / вернуть прежние отношения" (букв. :"море бушующее осталось бы позади").

В этих строках автор создает свое устойчивое сочетание *көвүргүнү чырыдыптар* в значении *«даст надежду, обнадёживать»* (букв.: «осветить мост (надежды)»), передавая сложные чувства лирических героев.

А в следующей строфе со словом *көвүрүг* использован новый фразеологизм автора, противоположный первому: *көвүргүнү хуюктаптар* в значении *«не оправдать надежду»* (букв.: «опалить / поджечь мост»):

Ушта чүткээн чүректериң дынын салып,
Уткуй базым кайывыс-даа кылбайн барган.
Хедер, чоргаар сеткиливис соок оду
Кежик оштаан көвүргүнү хуюктапкан…

«Однако никто из нас не сделал шаг навстречу, таким образом, наши пути не сошлись» (букв.: «Никто не сделал шаг навстречу, хотя наши сердца стремились друг к другу. Холодный огонь наших упрямых душ опалил мост ожидания счастья»).

Словом *чараш-даш – «самоцветы»* (букв.: «красивый камень») Антоном Уержаа составляются авторские сочетания, выражающие юный возраст человека. В стихотворении «Чараш-даш» авторское сочетание *хөңнүвүстүң чараш-дажы – «самоцветы нашей души»* выражает значение *«юношеские мечты, любовь»:*

…Хөңнүвүстүң чараш-дажын
Көрбейн барган улус-тур бис.

«Оказывается, мы не заметили наши юные чувства, не сберегли нашу любовь» (букв.: «Не увидели самоцветы нашей души»).

В последней строфе слово *чараш-даш* в окружении слов с отрицательным оттенком значения передаёт сожаление о том, что в свое время было упущено:

Шара-балар дуглап алган
Чараш-даштар көзүлбейн-дир…
Күзелдерим күзүрүмү
Күскү суеже саарлып тур.

«К сожалению, не видны покрытые тиной камешки-самоцветы, остались только воспоминания тех дней…» (букв.: «Не видны самоцветы, покрытые тиной. Только падают на осеннюю воду хвои моих мечтаний»).

Таким образом, поэтические строки талантливого тувинского поэта Антона Уержаа обладают великой одухотворяющей силой любви ко всему окружающему нас миру. В них отражено проникновенное чувство сыновней преданности к родной Туве, природе родной земли и к своей матери. Многие слова и сочетания, выражающие водные объекты, в поэзии Антона Уержаа приобретают метафорические значения, передающие самые сокровенные глубины человеческих судеб и жизни на земле. Пусть бесконечный поток поэзии Уержаа никогда не иссякнет!

***Примечание**:* Примеры взяты из сборника стихов, поэм и рассказов А.У. Кужугет (Уержаа А.У. *Ынак-тыр мен (Люблю)*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1997).

Библиографический список

1. *Мифы народов мира. Энциклопедия*: в 2 т. Москва: Российские энциклопедии, 1997; Т. I: 240.
2. Очур Т.Х. *Этнопоэтическое своеобразие прозы С. Сарыг-оола*: монография. Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.
3. Доржу К.Б. Эвфемизмы в поэзии Антона Уержаа. *Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки*. 2017; № 1 (32): 149 – 155.
4. *Тувинско-русский словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
5. Мижит Э.Б. Арыг лириканың сырыны. *Силер-биле мөңге шагда кады чоруулын» («Я буду с вами вечно». Сборник о жизни и творчестве поэта А. Уержаа).* Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2007.

References

1. *Mify narodov mira. `Enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Rossijskie `enciklopedii, 1997; T. I: 240.
2. Ochur T.H. *`Etnopo`eticheskoe svoeobrazie prozy S. Saryg-oola*: monografiya. Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.
3. Dorzhu K.B. `Evfemizmy v po`ezii Antona Uerzhaa. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'nye i gumanitarnye nauki*. 2017; № 1 (32): 149 – 155.
4. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Pod redakciej `E.R. Tenisheva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
5. Mizhit `E.B. Aryg lirikanyң syryny. *Siler-bile mөңge shagda kady choruujn» («Ya budu s vami vechno». Sbornik o zhizni i tvorchestve po`eta A. Uerzhaa).* Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.11.20

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-653-655

***Shestakova E.M.**, MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, (Yakutsk, Russia), E-mail: elmiiirashest@gmail.com*
***Kysylbaikova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: kysylbaikova@mail.ru*

MANIFESTATION OF MENTALITY IN THE ENGLISH AND RUSSIAN TEXTS OF MODERN BLOGOSPHERE. The research produces an analysis of the mentality of English and Russian-speaking bloggers, their influence on public opinion and the blogosphere, which is considered as one of the fastest growing means of Internet communications. In the study, the specificity of the manifestation of the English and Russian mentality is analyzed in the context of communication in the blogosphere as a special informational, psychological, socio-cultural and linguistic space of the Internet environment. The blogosphere is a set of texts-thematic notes or posts and comments to them and is characterized by such features as virtuality, interactivity, hypertextuality, globality, creativity, anonymity. Analysis of texts in English and Russian helps find a connection between changes in the language and the world and suggests looking for possible causes of these processes in the collective and individual consciousness.

Key words: **mentality, blogosphere, English language, Russian language, blog, blog community.**

***Э.М. Шестакова**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: elmiiirashest@gmail.com*
***М.И. Кысылбаикова**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kysylbaikova@mail.ru*

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ В АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ БЛОГОСФЕРЫ

Исследование посвящено отдельной части передачи сообщений и, в частности, анализу ментальности англоязычных и русскоязычных блогеров, их влиянию на общественное мнение и блогосфере, которая рассматривается здесь как одна из самых быстроразвивающихся средств интернет-коммуникации. В данном исследовании специфика проявления английского и русского менталитета анализируется в контексте общения в блогосфере как особого информационного, психологического, социокультурного и языкового пространства интернет-среды. Блогосфера представляет собой набор текстов – тематических заметок или постов и комментариев к ним и характеризуется такими особенностями, как виртуальность, интерактивность, гипертекстуальность, глобальность, креативность, анонимность. Анализ текстов на английском и русском языках позволяет нам найти связь между изменениями в языке и мире и предлагает искать возможные причины этих процессов в коллективном и индивидуальном сознании.

Ключевые слова: **менталитет, блогосфера, английский язык, русский язык, блог, блог-сообщество.**

На сегодняшний день практически каждый человек обладает возможностью выхода в Интернет и использует для коммуникации и получения информации Всемирную паутину. Как общественный, так и персональный интерес каждого члена общества направлен на информационное пространство, в котором главенствующее положение занимает блогосфера. Последнее является очень привлекательным для большинства людей по нескольким причинам, среди них можно отдельно выделить: относительную общественную анонимность (отсутствие личной ответственности), практически полное отсутствие цензуры и т.д. Поэтому из-за большой охваченности пользователей блогосфера считается хорошей платформой для достижения интересов тех, кто имеет прямой доступ к управлению этими сайтами. Важным также является тот факт, что особое влияние на общественные интересы и мнения имеет не только сама информация, но и лица, через которых она передается. Блогеры – всегда активные, творческие личности с креативным способом мышления, которые создают новые идеи и вдохновляют ими других людей [1]. Основным инструментом блогосферы являются именно новые, иногда даже блестящие мысли и идеи людей, которые позволяют другим дать шанс для их реализации и которые очень часто реализуются [2; 3]. Для выявления специфики проявления ментальности в текстах русской и английской блогосфер нами был использован метод сопоставительного анализа англоязычных и русскоязычных текстов современной блогосферы.

Рассмотрим специфику проявления креативности английских и русских блогеров на примерах.

Для анализа новостного англоязычного блога нами был выбран веб-сайт Huff Post – американское интернет-издание, агрегатор и блог, который специализируется на публикации статей во всех сферах жизни. На данном сайте главной целью авторов является воздействие на читателя, в их статьях рассуждение носит эмоциональный характер. Эмотивная окраска в данном блоге проявляется через использование различного шрифта в заголовках. Для текстов анализируемого блога характерна логичность изложения, в ее основе лежит рассуждение, которое строится как доказательство главного тезиса. Основной характеристикой изложенных автором текстов является логичность, где в основе текста лежит рассуждение, которое доказывает основную мысль автора. Авторы статей в своих постах стараются побудить читателей к авторскому замыслу эксплицитно или имплицитно.

Выбранный нами для данного исследования автор представляет информацию при помощи сложных предложений, в которых старается рассказать все подробности произошедшего события. Такие предложения иногда представляют собой целый абзац: “Melania Trump Slammed For Celebrating #BeBest With “Biggest Bully In The World” [4]. – «Меланию Трамп обвинили в праздновании #BeBest с «самым большим хулиганом в мире». В приведенном примере автор использо-

вал иронию для того, чтобы выразить негативную оценку к президенту США – Дональду Трампу. При имплицитной оценке автор использует нейтральные слова или языковые средства положительной оценки, за которыми, на самом деле, автор статьи скрывает отрицательную оценку. “Jada Pinkett Smith is a better Genie than Will Smith on “Aladdin” red carpet” [5]. – Джада Пинкетт Смит – лучший джинн, чем Уилл Смит на красной дорожке премьеры фильма «Аладдин». В этом примере автор статьи, используя в предложении иронию, дает имплицитную негативную оценку неподходящей для Уилла Смита роли в образе Джина в киноадаптации известного диснеевского мультфильма «Аладдин».

Анализируемый в рамках настоящего исследования новостной блог BigPicture.ru – это крупнейший информационно-развлекательный блог российского Интернета с аудиторией свыше 3 000000 человек в месяц. Особенность данного блога заключается в том, что содержание статей имеет контрастные отличия от контента англоязычного новостного блога: здесь публикуются новости и статьи развлекательного характера, в дополнении к ним прикрепляется большое количество фотографий, что также выполняет ориентирующее на пользователей сети воздействие. Такой контент блога предполагает собой публикацию статей в комбинации с публицистическим и разговорным стилем в зависимости от характера их содержания. Например, в некоторых статьях мы можем наблюдать использование автором неформальной лексики для выражения юмористического эффекта, а также имплицитной оценочности автором к событию или человеку: «Многие жалуются на засилье в соцсетях гламура и антуража. Вы утомились от розовых кардиганов, маленьких собачек и мальдивских пейзажей? Милости прошу к нашему шалашу! Олег Монгол — российский инстаграм-блогер поможет вам выйти из «матрицы» и прикоснуться к суровой, но такой прекрасной реальности. Вы готовы?» (Осторожно, мат!) [6].

При анализе личных блогов было отмечено, что язык, который блогер использует в своих сообщениях, напрямую зависит от личности самого автора. Мы обнаружили, что авторы англоязычных блогов молодого поколения более склонны писать посты в стиле интернет-мессенджеров с авторскими сокращениями, при этом не акцентируя внимания на грамотности написанного текста, а для того, чтобы больше информировать своих читателей о своих внутренних проблемах, делиться своими мыслями в обмен на поддержку и совет. При анализе русскоязычных текстов мы отметили, что авторы блогов не стараются публично афишировать личные проблемы и делиться своими мыслями с читателями, а более склонны описывать в постах внешнюю сторону своей жизни, например, то, что они посетили, узнали, увидели.

Для анализа англоязычного личного блога нами был выбран веб-сайт начинающей американской писательницы. Для выражения своей креативности и привлечения внимания аудитории автор данного блога выбрала новую концепцию: в ее блоге ведется хроника серии встреч с незнакомыми людьми в кофейнях, где они делятся друг с другом своими мыслями и взглядами на жизнь. Каждая встреча за чашкой кофе – это отдельная глава ее электронного дневника. Автор англоязычного блога в своих постах прибегает к использованию эрративов: “Wonder what next?” [7]. – «Интересно, что дальше?». Использование автором эрративов показывает то, что автор в данном случае желает придать своему высказыванию экспрессивную окрашенность и легкость восприятия информации пользователями сети.

Использование отсылок в своих постах к другим своим статьям интригует читателей, и это способствует к увеличению аудитории и популярности блогера: “Chels recently got married to coffee #4’s older brother, Ryan (shout out to RyBoNewman!). The lovebirds met when Chels and Ryan were both crashing at coffee #12 and my Brooklyn apartment (are you following?). Chelsea needed a place to sleep while AirBnB’ing her East Village apartment for some extra cash (#NYLIFE). Ryan was in from Chicago visiting his little brother. It was a full house” [8]. – «Челс недавно вышла замуж за старшего брата кофе № 4, Райане (кричите RyBoNewman!). Влюбленные встретились, когда Челс и Райан ночевали у кофе № 12 и в моей квартире в Бруклине (вы следите?). Челси нужно было место для сна, пока она арендовала на AirBnB квартиру в Ист-Виллидж, чтобы получить дополнительные деньги (#NYLIFE). Райан приезжал из Чикаго и остался в гостях у своего младшего брата. Это был аншлаг». Также автором многократно используются слова, написанные прописными буквами для выражения негативной либо позитивной оценочности произошедшей ситуации: Chels told me that she’s started business journaling. At end of day, M-F, she jots down what she did THAT DAY to help her clients generate income [8]. – «Челс сказала мне, что она начала вести деловой журнал. В конце дня, с понедельника по пятницу, она рассказывает о том, что она сделала В ТОТ САМЫЙ ДЕНЬ, чтобы помочь своим клиентам получать доход»; “It took us both a few beats to put the facial puzzle pieces together and recognize the person standing opposite *BIG HUG.*” [8]. – «Нам понадобилось несколько ударов, чтобы собрать кусочки головоломки на его лице и узнать человека, стоящего напротив *КРЕПКИЕ ОБЪЯТИЯ*»; “WE ARE NOW BOTH LIVING IN NEW YORK (I didn’t see that coming)” [8]. – «МЫ ТЕПЕРЬ ОБА ЖИВЕМ В НЬЮ-ЙОРКЕ (я этого не ожидала)». Тексты блога автора написаны в разговорном стиле, содержание постов преимущественно направлено на молодую аудиторию.

При анализе русскоязычных блогов нами было отмечено, что русскоязычные авторы более серьезно относятся к тому, что они публикуют. Это может быть объяснено тем, что аудитория в выбранном нами ресурсе преимущественно состоит из людей среднего возраста или пользователей старше 18 лет. Более молодая аудитория больше заинтересована в таких мировых платформах, как Instagram, ВКонтакте, Youtube.

Для примера нами был выбран блог-дневник из сайта Live Journal, где автор делится своими мыслями о проблемах, касающихся всего мира: окружающей среды, политики, экономическим положением стран и культурой. В своих записях автор публикует пост (и все ссылки на него) и свои фотографии. С места происходящего или произошедшего события автор дает его описание. Автор блога старается выразить себя, высказаться о глобальных проблемах, надеясь на поддержку своих читателей. Очевидно желание самовыражения и передачи собственных идей, в чем и состоит преимущество этого средства массовой коммуникации.

Проявление оценочности автором в своих статьях ориентирует пользователей на формирование аналогичной оценки: «Возьмите любого минимально адекватного историка и задайте ему простой вопрос: «Когда россияне жили лучше, чем сейчас?». Даже ярый противник Путина вынужден будет признать очевидное: НИКОГДА» [9]. Использование прописных букв в словах показывает желание автора относительно того, чтобы читатели согласились с его мнением.

Использование в блогах таких выразительных средств, как ирония, аллюзия, метафора и т.д. показывает вовлеченность автора в свою работу и интерес к ней, а также его высокий уровень знания и владения языком: «Средний коэффициент интеллекта в Австралии не очень высок. Полагаю, только великолепный климат позволяет Австралии оставаться в числе лидеров по средней продолжительности жизни: «…Да, глаза вас не обманывают. Эти пенсионеры и вправду пытались поймать здоровенного крокодила, накинув ему на голову полотенце» [9]. В приведенном примере автор использовал иронию в качестве выражения своей негативной оценки к произошедшему событию. А также автор прикрепляет релевантные к статьям интернет-мемы, картинки, карикатуры, которые пробуждают интерес читателей к содержанию поста.

Таким образом, анализ англоязычных и русскоязычных блогов привел к следующим выводам: язык современной блогосферы как в русском, как и в английском языках является отражением современных нововведений, тенденций в языке. Все авторы блогов активно используют различные средства выразительности языка, чтобы полностью донести нужную информацию и расположить к себе больше читателей.

Использованный нами в рамках данного исследования сопоставительный анализ текстов англоязычной и русскоязычной блогосфер позволяет сделать вывод о многогранности процессов, протекающих на всех уровнях системы английского и русского языков. Эти процессы отображают специфику ментальной среды англоязычных и русскоязычных блогеров. Социальная природа языка проявляется в том, что в языке отражаются изменения в ментальности людей, вызванные различными обстоятельствами (историческими событиями, научно-техническим прогрессом, политической или экономической нестабильностью и т.д.).

Анализ новостных блогов показал, что специфика ментальности в них проявляется через оценочность автором какого-либо события, определенного человека, которая выражается эксплицитно или имплицитно. В данном случае авторы англоязычного новостного блога передают свое отношение в основном через использование различных лексических средств выразительности в заголовках статей. В русскоязычном блоге также прослеживается оценочность авторами в заголовках статей, которая выражается через иронию; передача оценочности и воздействие авторов на читателей зависит от стиля текста в блоге.

Анализ личных блогов показал, что креативность блогеров зависит от личности и возраста автора. Основной целью авторов личных блогов является самовыражение, которое проявляется через специфику их языка. В англоязычном личном блоге ментальность автора проявляется в уникальном оформлении блога и использованием различных языковых средств современного английского языка. В русскоязычном блоге автор проявляет субъективность через публикации постов-реакций на другие статьи, написанные о глобальных проблемах общества. Язык блогосферы уникален и может быть разделен на язык авторов и язык комментариев, разница между языковыми особенностями очень существенная. Язык блогеров – это отражение текущих языковых тенденций. Тексты английской блогосферы часто содержат упрощенные грамматические конструкции, характерные для разговорного стиля речи. В русскоязычном блоге огромное количество слов заимствовано из английского, и благодаря им образуются различные неологизмы. Также можно отметить, что все авторы блогов активно используют различные средства выразительности языка, чтобы в полной мере передать необходимую информацию и привлечь больше читателей.

Библиографический список

1. Баврова-Худякова О.С. Проявление ментальности носителей китайской лингвокультуры в текстах современной блогосферы. *Новые парадигмы в когнитивной лингвистике*. Серия: Филологический сборник. 2014; Выпуск 13: 320 – 329.
2. Горшкова Е.И. *Блог как вид интернет-коммуникации*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2013.
3. Ибраева А.Ф. Языковые особенности текстов англоязычной и русскоязычной блогосферы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018: 333 – 336.

4. *Huff Post*. Статья из блога. Available at: https://www.huffpost.com/entry/melania-be-best-anniversary-bully_n_5cd2773ee4b0e524a47cd48c
5. *Huff Post*. Статья из блога. Available at: https://www.huffpost.com/entry/jada-pinkett-smith-will-smith-genie-aladdin_n_5ce54fffe4b09b23e65bc6d8
6. *Big Picture*. Статья из блога. Available at: https://bigpicture.ru/?p=1130005
7. *Fifty Coffees. Статья из блога*. Available at: www.fiftycoffees.com/coffees/2014/3/31/chelsea-lindman
8. *Fifty Coffees. Статья из блога*. Available at: www.fiftycoffees.com/ally-bogard
9. *Fritz Morgen*. Статья из блога. Available at: https://fritzmorgen.livejournal.com/1580172.html

References

1. Bavrova-Hudyakova O.S. Proyavlenie mental'nosti nositelej kitajskoj lingvokul'tury v tekstah sovremennoj blogosfery. *Novye paradigmy v kognitivnoj lingvistike*. Seriya: Filologicheskij sbornik. 2014; Vypusk 13: 320 – 329.
2. Gorshkova E.I. *Blog kak vid internet-kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
3. Ibraeva A.F. Yazykovye osobennosti tekstov angloyazychnoj i russkoyazychnoj blogosfery. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018: 333 – 336.
4. *Huff Post*. Stat'ya iz bloga. Available at: https://www.huffpost.com/entry/melania-be-best-anniversary-bully_n_5cd2773ee4b0e524a47cd48c
5. *Huff Post*. Stat'ya iz bloga. Available at: https://www.huffpost.com/entry/jada-pinkett-smith-will-smith-genie-aladdin_n_5ce54fffe4b09b23e65bc6d8
6. *Big Picture*. Stat'ya iz bloga. Available at: https://bigpicture.ru/?p=1130005
7. *Fifty Coffees*. Stat'ya iz bloga. Available at: www.fiftycoffees.com/coffees/2014/3/31/chelsea-lindman
8. *Fifty Coffees*. Stat'ya iz bloga. Available at: www.fiftycoffees.com/ally-bogard
9. *Fritz Morgen*. Stat'ya iz bloga. Available at: https://fritzmorgen.livejournal.com/1580172.html

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 81'32 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-655-657

***Kysylbaikova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),*
E-mail: kysylbaikova@mail.ru

EVALUATION OF MATHEMATICAL EXPECTATION USING A CONFIDENCE INTERVAL (ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT "CULTURE" RESEARCHING IN YAKUT LANGUAGE). The study is devoted to the description of the results of using the "confidence method" from mathematical linguistics to confirm the results of a free associative experiment conducted among native speakers of the Yakut language as part of the study of the concept "culture". The experiment involved 2000 respondents, who presented associative reactions to 15 stimulus words representing the studied concept. The paper presents the possibility of using the "confidence method" for experimental confirmation of the reliability of the obtained reliability coefficients. A method for determining the confidence interval for the share of a feature and a method for determining the required volume of the corresponding sample are proposed. The used method proves the effectiveness of its application to confirm that if the same number of respondents participate in the experiment, the same results can be achieved.

Key words: **confidence interval, linguistics, linguistic consciousness, concept, mathematical linguistics.**

***М.И. Кысылбаикова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: kysylbaikova@mail.ru

ОЦЕНКА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОЖИДАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ИНТЕРВАЛА (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА «КУЛЬТУРА» В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ)

Исследование посвящено описанию результатов использования «доверительного метода» из математической лингвистики для подтверждения полученных результатов свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди носителей якутского языка в рамках исследования концепта «культура». В эксперименте приняли участие 2 000 респондентов, которые представили ассоциативные реакции на 15 слов-стимулов, репрезентирующих исследуемый концепт. В работе представлена возможность использования «доверительного метода» для экспериментального подтверждения достоверности полученных коэффициентов достоверности. Предложены метод определения доверительного интервала для доли признака и метод определения необходимого объема соответствующей выборки. Использованный метод доказывает эффективность его применения для подтверждения того, что, если удвоить количество испытуемых в эксперименте, можно получить те же результаты.

Ключевые слова: **доверительный интервал, лингвистика, языковое сознание, концепт, математическая лингвистика.**

В настоящее время можно выделить два основных направления применения математики в лингвистике. По мнению Т.А. Гавазы, «первое направление связано со структурной лингвистикой, основной целью которой является изучение языка как определенного вида организованной структуры, выявление закономерностей организации данной структуры и способов ее функционирования» [1]. Математические методы, используемые для достижения этой цели, являются составными компонентами такой науки, как математическая лингвистика. В этом случае объектом изучения математической лингвистики становятся не конкретные языки, а абстрактные модели различных аспектов языка. «Основу аппарата изучения математической лингвистики составляют методы математической логики, абстрактной алгебры, комбинаторные методы, методы теории вероятностей и математической статистики. В зависимости от того, какие свойства языка изучаются, какие разделы математики способствуют получению наиболее эффективных результатов, различают теоретико-множественную (структурную) модель языка, алгоритмическую и вероятностную (статистическую) языковые модели», считает Т.А. Гаваза [1].

При изучении языкового сознания носителей тех или иных языков часто используемым методом является свободный ассоциативный эксперимент среди представителей исследуемой культуры [2].

В нашем ассоциативном эксперименте приняли участие 2 000 респондентов – носителей якутского языка. Испытуемым было предложено дать первые ассоциации на слова-стимулы исследуемого концепта «культура», всего было представлено 15 слов-стимулов.

Чтобы сделать выводы о полученных результатах языкового сознания представителей той или иной культуры, необходимо иметь достаточно большое количество респондентов. Для выявления точности и надежности полученных данных, в нашем случае для уверенности, что такое же полученное количество респондентов ассоциативного эксперимента будет иметь такие же результаты ответов, используем доверительный интервал – метод математической лингвистики. Для оценки математического ожидания с помощью доверительного интервала и статистической параметризации следует знать, как и каким образом решаются задачи.

Доверительный интервал. Отвечая требованиям состоятельности, несмещенности и эффективности, точечная оценка Θ^* имеет один серьезный недостаток: она не дает сведений о точности и надежности приближения к параметру Θ генеральной лингвистической совокупности. Этот недостаток особенно ощутим тогда, когда число наблюдений мало. Чтобы устранить этот недостаток, вводится иной вид оценки – доверительный интервал [3].

Для определения доверительного интервала необходимо найти такие случайные значения $\Theta_н^*$, $\Theta_в^*$, каждое из которых является функцией выборочных наблюдений $x_1, x_2, ..., x_N$, чтобы образуемый ими промежуток $(\Theta_н^*, \Theta_в^*)$ с вероятностью не менее p покрывал неравенство $\Theta_н^* < \Theta < \Theta_в^*$, в котором $\Theta_н^*$ выступает в роли нижней, а $\Theta_в^*$ – верхней границы доверительного интервала.

При оценке параметра Θ с помощью доверительного интервала учитываются две величины.

Во-первых, необходимо указать ширину доверительного интервала $\Theta_в^* - \Theta_н^*$, половину которого составляет величина погрешности $\varepsilon = (\Theta_в^* - \Theta_н^*) / 2$, ха-

рактеризующая точность нашей оценки. Чем уже интервал, т.е. чем меньше разность $\Theta_в^* - \Theta_н^*$, следовательно, чем меньше ε, тем точнее оценка параметра Θ.

Во-вторых, следует учитывать, с какой вероятностью интервал $(\Theta_н^*, \Theta_в^*)$ покрывает параметр Θ. Ведь нижняя $(\Theta_н^*)$ и верхняя $(\Theta_в^*)$ границы интервала суть случайные величины, зависящие от опыта: при многократном повторении опыта величина и положение интервала $(\Theta_н^*, \Theta_в^*)$ относительно Θ будут меняться. Однако доверительный интервал должен быть построен так, чтобы доверительная вероятность (надежность) þ захвата им параметра Θ была бы достаточно велика, а вероятность q, представляющая собой дополнение до единицы и указывающая на то, что Θ не будет покрыт интервалом $(\Theta_н^*, \Theta_в^*)$, была бы соответственно мала (мы будем впредь называть q уровнем значимости). Чем ближе вероятность þ к единице, а вероятность q к нулю, тем меньше риск ошибиться в оценке параметра Θ.

Интегральная оценка вероятности *p* с помощью нормального распределения. Пусть вероятность *p* альтернативного лингвистического признака *A* не слишком близка к нулю и единице, а число наблюдений *N* достаточно велико (такая ситуация имеет обычно место при статистических исследованиях в области грамматики, фонетики и фонологии). Вероятность *p* неизвестна, и ее нужно оценить через получаемую в опыте частость *f = F / N*.

Теоретически можно предполагать, что параметрами этого распределения служат величины

$$M(F/N) = M(f) = p \text{ и } \sigma(f) = \sqrt{\frac{p(1-p)}{N}}$$

При бесконечном увеличении числа испытаний (т.е. объема выборки) предельным распределением нормированной частости

$$\frac{M(f) - 1}{\sigma} = \frac{p - 1}{\sqrt{p(1-p)/N}}$$

является нормальное распределение

$$(|\frac{p - f1}{\sigma}| < z_þ) = 2\Phi(z) = þ,$$

где $Z_þ$ – величина, значение которой соответствует заданной надежности þ при v=8 (табл. 1).

От неравенства

$$|\frac{p - f1}{\sigma}| < z_þ$$

перейдем к двойному неравенству

$$-Z_þ < (p - f)/\sigma < Z_þ \text{ или } f - \sigma Z_þ < p < f + \sigma Z_þ,$$

где

$$\sigma = \sqrt{\frac{p(1-p)}{N}}.$$

Заменив вероятность p на полученное из опыта значение частости f и следуя рассуждениям, приходим к доверительному интервалу вероятности, который имеет вид

$$f - Z_þ\sqrt{\frac{f(1-f)}{N}} < p < f + Z_þ\sqrt{\frac{f(1-f)}{N}}.$$

При этом нижняя оценка параметра p равна

$$p_н^* = f - z_p\sqrt{\frac{f(1-f)}{N}} = f - \varepsilon,$$

а верхняя составляет

$$p_в^* = f + z_p\sqrt{\frac{f(1-f)}{N}} = f + \varepsilon,$$

где величина $\mathcal{E}$ указывает на погрешность при определении доверительного интервала для *p*.

Используя данный метод, мы получили следующие результаты: (см. табл. 2).

Таблица 1

Таблица значений критерия Стъюдента (t-критерия). Критические значения коэффициента Стъюдента

		$t_{q,v}$					$t_{q,v}$				
		Двусторонний уровень значимости q					Двусторонний уровень значимости q				
v	þ	0,10	0,05	0,02	0,01	v	0,10	0,05	0,02	0,01	q
	q	0,90	0,95	0,98	0,99		0,90	0,95	0,98	0,99	þ
1		6,31	12,70	31,82	63,70	18	1,73	2,10	2,55	2,88	
2		2,92	4,30	6,97	9,92	19	1,73	2,09	2,54	2,86	
3		2,35	3,18	4,54	5,84	20	1,73	2,09	2,53	2,85	
4		2,13	2,78	3,75	4,60	21	1,72	2,08	2,52	2,83	
5		2,01	2,57	3,37	4,03	22	1,72	2,07	2,51	2,82	
6		1,94	2,45	3,14	3,71	23	1,71	2,07	2,50	2,81	
7		1,89	2,36	3,10	3,50	24	1,71	2,06	2,49	2,80	
8		1,86	2,31	2,90	3,36	25	1,71	2,06	2,49	2,79	
9		1,83	2,26	2,82	3,25	26	1,71	2,06	2,48	2,78	
10		1,81	2,23	2,76	3,17	27	1,71	2,05	2,47	2,77	
11		1,80	2,20	2,72	3,11	28	1,70	2,05	2,46	2,76	
12		1,78	2,18	2,68	3,05	29	1,70	2,05	2,46	2,76	
13		1,77	2,16	2,65	3,01	30	1,70	2,04	2,46	2,75	
14		1,76	2,14	2,62	2,98	40	1,68	2,02	2,42	2,70	
15		1,75	2,13	2,60	2,95	60	1,67	2,00	2,39	2,66	
16		1,75	2,12	2,58	2,92	120	1,66	1,98	2,36	2,62	
17		1,74	2,11	2,57	2,90	8	1,64	**1,96**	2,33	2,58	$z_q(z_p)$
		0,05	0,025	0,01	0,005		0,05	0,025	0,01	0,005	
		Односторонний уровень значимости q/2					Односторонний уровень значимости q/2				

Таблица 2

Таблица частотности употребления концепта «культура» в якутском языке

№	Когнитивный признак	Абсолютная частотность	Относительная частотность	Доверительный интервал вероятности
1.	признак «Вера»	990	3,7%	0,030 – 0,044
2.	признак «Взаимоотношения»	1284	4,8%	0,045 – 0,051
3.	признак «Спорт»	760	2,8%	0,026 – 0,030
4.	признак «Литература»	1573	5,8%	0,055 – 0,061
5.	признак История	63	0,2%	0,0014 – 0,0026
6.	признак «Учебные принадлежности»	239	0,9%	0,008 – 0,010
7.	признак «Электронное устройство»	422	1,6%	0,015 – 0,017
8.	признак «Атрибуты культуры»	257	0,95%	0,0085 – 0,010
9.	признак «Представитель культуры»	246	0,91%	0,008 – 0,010
10.	признак «Описание культуры»	118	0,4%	0,0032 – 0,0048
11.	признак «Движения в искусстве»	513	1,9%	0,017 – 0,021
12.	признак «Движения в спорте»	869	3,2%	0,030 – 0,034
13.	признак «Движения в образовании»	756	2,8%	0,026 – 0,030

14.	признак «Место культуры»	3010	11,2%	0,108 – 0,116
15.	признак «Периодизация культуры»	688	2,55%	0,024 – 0,028
16.	признак «Искусство»	390	1,4%	0,013 – 0,015
17.	признак «Фольклор»	2084	7,7%	0,074 – 0,080
18.	признак «Человеческие ценности»	1439	5,3%	0,050 – 0,056
19.	признак «Национальные праздники»	560	2%	0,020 – 0,022
20.	признак «Искусство»	575	2,1%	0,020 – 0,022
21.	признак «Институционализация»	978	3,6%	0,034 – 0,038
22.	признак «Семья»	304	1,1%	0,010 – 0,012
23.	признак «География»	385	1,4%	0,013 – 0,015
24.	признак «Природа»	142	0,5%	0,004 – 0,006
25.	признак «Средства массовой информации»	22	0,08%	0,0005 – 0,0011
26.	признак «Транспорт»	4	0,01%	0,0000 – 0,0002

Всего реакций: 26976 (100%), отказов – 3 024.

В таблице представлены семантические признаки, представляющие структуру концепта «культура» в языковом сознании носителей якутского языка [4] с их абсолютной, относительной частотностью и доверительным интервалом вероятности.

Как видно из таблицы, ядром концепта «культура» в языковом сознании носителей якутского языка является «фольклор». Фольклор – это прошлое, настоящее и, возможно, будущее якутской культуры. Результаты исследования показывают (с учетом результатов доверительного интервала), что большое количество респондентов воспринимает культуру в первую очередь в виде фольклора. Культура якутов основана на фольклоре, фольклор – это устное народное творчество. Фольклор народа саха богат и разнообразен. Среди разных его жанров выдающееся место принадлежит богатырскому эпосу олонхо. Реакция «олонхо» находится на первом месте среди реакций признака «фольклор» [4]. Олонхо представляет собой эпическую поэму о героических подвигах древних богатырей, этот жанр возник в глубокой древности [5].

Мы представили оценку возможной погрешности вероятности появления реакции с помощью опытной частости. Опыт – результаты опроса. Таким образом, выявлены границы интервала, в котором с надежностью в 95% находится истинная вероятность появления реакции. Можно сказать, что если мы проведем такой же ассоциативный эксперимент у такого же количества респондентов, то получим примерно столько же реакций; ядром и периферией концепта «культура» станут те же, что представлены в результатах данного эксперимента.

Библиографический список

1. Гаваза Т.А. Профессиональная направленность курса математики на гуманитарных факультетах педагогического вуза. *Вестник Псковского государственного университета*. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2007; № 2: 113 – 114.
2. Аскольдов С.А. *Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста*. Москва: Academia, 1997.
3. Пиотровский Р.Г. *Математическая лингвистика*. Москва: Высшая школа, 1977.
4. Кысылбаикова М.И. *Концептуализация культуры в языковом национальном сознании*. Available at: https://dlib.rsl.ru/01009833592
5. Иванов В.Н. *Якутия. Историко-культурный атлас*. Москва: Феория, 2007.

References

1. Gavaza T.A. Professional'naya napravlennost' kursa matematiki na gumanitarnyh fakul'tetah pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Estestvennye i fiziko-matematicheskie nauki. 2007; № 2: 113 – 114.
2. Askol'dov S.A. *Koncept i slovo. Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta*. Moskva: Academia, 1997.
3. Piotrovskij R.G. *Matematicheskaya lingvistika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
4. Kysylbaikova M.I. *Konceptualizaciya kul'tury v yazykovom nacional'nom soznanii*. Available at: https://dlib.rsl.ru/01009833592
5. Ivanov V.N. *Yakutiya. Istoriko-kul'turnyj atlas*. Moskva: Feoriya, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 811.511: 142 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-657-659

Lelkhova F.M., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Research and Dvelopment (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: lelhovafm@yandex.ru*

NAMES OF TREES AND SHRUBS IN THE KHANTY LANGUAGE. The article deals with lexical and semantic groups of names of trees and shrubs in the dialects of the Khanty language. The object of research in this work is the nominations of tree and shrub vegetation in the Khanty language, which provide a rich material for studying the language nomination in synchrony and diachrony, since they belong to the most archaic layers of vocabulary. There are no special works devoted to the study of the Khanty names of trees and shrubs from a linguistic point of view. The purpose of the article is to systematize and describe the meaning of tree flora in the dialects of the Khanty language at the present stage, to identify dialect features. The study uses a set of methods and techniques for analyzing linguistic material: the method of semantic classification, lexical-semantic analysis, word-formation, linguistic-geographical analysis, as well as elements of etymological analysis. The main method for studying plant names is description.

Key words: **Khanty language, dialect vocabulary, flora, Khanty.**

Ф.М. Лельхова, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. БУ ХМАО – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: lelhovafm@yandex.ru*

НАЗВАНИЯ ДЕРЕВЬЕВ И КУСТАРНИКОВ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящей статье рассматриваются лексико-семантические группы названий деревьев и кустарников в диалектах хантыйского языка. Объектом исследования в работе являются номинации древесной и кустарниковой растительности в хантыйском языке, дающие богатый материал для изучения языковой номинации в синхронии и диахронии, поскольку относятся к наиболее архаичным пластам лексики. В хантыйском языкознании отсутствуют специальные работы, посвященные изучению названий деревьев и кустарников с лингвистической точки зрения. Целью статьи является систематизация и описание значений древесной флоры в диалектах хантыйского языка на современном этапе, выявление диалектных особенностей. В исследовании использован комплекс методов и приемов анализа лингвистического материала: метод семантической классификации, лексико-семантический анализ, словообразовательный, лингвогеографический анализ, а также элементы этимологического анализа. Основным методом при исследовании названий растений является описание.

Ключевые слова: **хантыйский язык, диалектная лексика, флора, ханты.**

В языкознании изучение лексики диалектов хантыйского языка даёт весьма ценный материал, что приобретает несомненную научную значимость и актуальность. Актуальность исследования определяется также недостаточной изученностью указанной лексико-тематической группы в хантыйском языкознании. В данной статье предложена систематизация, описание и анализ лексики растительного мира в диалектах хантыйского языка. Изучение и анализ диалектного материала по названиям растений хантыйского языка представляет научный интерес. Жизнь народа ханты испокон веков тесно связана с природой, лексика растительного мира охватывает практически все сферы хозяйственной деятельности хантыйского народа, тем самым составляя значительную часть его словаря. Однако до настоящего времени данная лексика не изучалась и не подвергалась какому-либо лингвистическому анализу. В связи с вышеизложенным исследование можно считать своевременным и актуальным.

Лексика растительного мира относится к древнейшим пластам лексического фонда любого языка. Исследовательский интерес к диалектной лексике растительного мира не ослабевает, так как в названиях природных объектов – фитонимов, фиксирующих жизненный опыт человека, систему ценностей народа, процесс познания и освоения мира флоры, проявляются специфические черты национального менталитета. Наши предки ценили и уважали природу, они жили в тесном контакте с природой. В монографическом исследовании М.А. Лапиной отмечается бережное отношение к природе: «Хантыйский человек строил свои отношения с природой, исходя из представлений о единстве и взаимопроникновении природы и человека, органически родственных и магически сопричастных. На основании таких взглядов строилась жизнь хантов, были выработаны мировоззренческие и поведенческие стереотипы по отношению к окружающей среде. У хантов сформировались определенные традиции по отношению к представителям животного и растительного мира, к тем или иным явлениям природы. Основа этих традиций сугубо материальная: речь идет о сбережении сырьевых и продовольственных ресурсов, от которых зависит жизнь человека в лесу» [1, с. 23 – 27].

Язык способен многогранно отражать духовную и материальную, историческую и культурную жизнь народа, в деятельности которого одно из важных мест занимает познание растительного мира. В ходе освоения этого мира человек дает растениям те или иные названия, формирует новые понятия, устанавливает между ними определенные связи и взаимоотношения. Исследователь эвенского языка И.И. Садовникова отмечает: «Непрерывное пополнение сведений о растениях и об их свойствах стало возможным лишь в результате появления языка, который чрезвычайно ускорил процесс познания окружающей действительности и явился уникальным средством передачи накопленных знаний последующими поколениями», «с возникновением членораздельной речи все представления о речи, свои представления о флоре, свой опыт в этой сфере деятельности люди стали воплощать в соответствующих названиях» [2, с. 332].

Наименования деревьев и кустарников с языковой точки зрения в диалектах хантыйского языка подробно не рассматривались. В статье Е.И. Ромбандеевой рассматриваются номинации флоры северного края в близкородственном мансийском языке с точки зрения происхождения, проведена этимологизация отдельных названий. Автор указывает на недостаточность разновидностей номинаций деревьев и кустарников в языке, подчеркивает, что этимология их занимательна, манси метко отмечают характерные особенности древесных объектов, их предназначение и пригодность в хозяйственной деятельности народа [3].

В работе Сахаровой О.В. в качестве одного из принципов номинации растений отмечается номинант суеверные представления, народные поверья, мифологические представления людей. В мировоззрении селькупов лиственница относится к числу основных трех священных деревьев фратрий Орла и Кедровки. Название дерева – лиственница – автор трактует как «огонь-место», близость представлений о лиственнице и огне прослеживается в мифах селькупского народа. Автор утверждает, что «в названии отражено представление селькупов о тесной взаимосвязи лиственницы с огнем, через которое мы приходим к символу рода, рождения и возрождения» [4].

В мордовских языках, анализу номинантов, входящих в лексико-тематическую группу наименований плодовых деревьев и кустарников, посвящено исследование А.М. Гребневой, в котором анализируются лексемы определенного семантического поля, на основе которых вычленяются семантические модели. Исследование номинантов с подобной точки зрения, с одной стороны, раскрывает их сущность, а с другой – выявляет характер системной организации лексико-семантического уровня в диалектной форме национального языка [5, с. 7].

В данной работе рассмотрим следующие ЛСГ растений: деревья и кустарники.

Общим термином для обозначения растительного мира в сынском диалекте хантыйского языка является сочетание *ӣўх рут* – ‘растительный мир (букв.: дерево; род, семейство)’, в современном хантыйском языке чаще употребляются сочетания *тӧрән-варәс* – ‘растения (букв.: трава-куст, ветка)’, *ӣух-варәс, ӣухәт-варсәт* – ‘растения (букв.: деревья-кусты, ветки)’, *знәмты ӧт* – ‘растения (букв.: то, что растет)’. В диалектах хантыйского языка понятие растительный мир передается также следующими сочетаниями: *к. ӣўх-ӣєңк* – ‘растительный мир (букв.: дерево, лёд)’, с. *ӣуҳәт-пөмәт* – ‘деревья-травы’, с. *воњтәм □т* – ‘ягоды’. Общими словами для хвойных деревьев являются *сын. ӆэпсәң ӣўх* – ‘хвойное дерево’, *сын. ӣинтпәң ӣўх* – ‘дерево с иголками’, с. *тухрәң ӣуҳ* – ‘хвойное дерево’, для лиственных деревьев – *лыптәң ӣўх, ӆыӆәң ӣўх лыптәт* – ’зеленые (букв.: живые) листья деревьев’.

В хантыйском языке наиболее полно представлены наименования древесной флоры. Номинации конкретных видов (пород) лесных деревьев состоят как из непроизводных имен, так и сложных слов с компонентом *ӣўх* ’ – дерево’, например: *наӈк, наӈк ӣўх*. Для обозначения названий деревьев в диалектах и говорах используются фонетические варианты одного и того же слова. Большинство наименований деревьев и кустарников не содержат в своём названии какого-либо явного указания на мотивировочный признак, вследствие чего могут быть отнесены к простым непроизводным наименованиям.

1. Лексико-семантическая группа названий деревьев.

ш., к., с. наӈк, наӈк ӣўх, наӈк ики, в. нӓӈк – ‘лиственница’; *ш., к. хулӈ, хулӈ ӣўх, хулӈ ики,* в. *ӄол*, с. *ӄ□л* – ‘ель’; *ш., к. нохәр, нохәр ӣўх, нохәр ики* ‘кедр’. Диалектным вариантом при наименовании кедра является *в. лыхәл, с. ӆыҳәӆ*.

Сын. уншы, уншы ӣўх, уншы ики, *в. онҷэҳ, с. □нҷәҳ* – ‘сосна’, *к. вөнши, сын., к. ӣохәм ӣўх*. В диалектах выделяются несколько разновидностей сосны. В сынском диалекте сочетание *ӣэкәр уншы* – ‘сосна, растущая на лесном болоте’. Сосна растет на болоте, поэтому корни ее быстро гниют, деревья погибают и долго стоят высохшими. Эти деревья невысокие, стволы их часто непрямые, выгнутые. Название *ӣэкәр уншы* представляет собой сочетание слов *ӣэкәр* – ’болото, заболоченное, болотистое место, где растут деревья’ и *уншы* ’ – сосна’. В сургутском диалекте для обозначения сосны болотной используется слово *с. ҷин*. В ваховском диалекте значение лексемы *ҷӯн’* (фонетический вариант слова *ҷин*) – ’мелкий сосняк, растущий на заболоченных местах’, параллельно лексема имеет также значение ’сухое, не топкое место в болоте, поросшее мелким сосняком’. Последнее значение – ’болото, заросшее мелким сосняком’ – встречается и в салымском говоре сургутского диалекта. Для обозначения низкорастущего сосняка в салымском говоре употребляется лексема *тувриc*. В ваховском и васюганском диалектах названием ветвистой сосны, ели выступает лексема *туҳры.* Для обозначения молодого дерева в сургутском диалекте существует наименование *туҳры моӄ* – ‘молодая сосна, молодая ель’.

Название пихты встречается в восточных диалектах и в казымском: *к. ӈулхи*, *в. ньёлкы, ньәлӄы. с. ӈьӓлӆәӈки* – ‘пихта’. Наименования пихты распространены в селькупском языке, они представлены следующими вариантами: (С.-L.) N., B., Tas., Kar. *njulg;* MO. *njolg;* К. *njulge;* К., NP. *njulge;*(C.WV) N., B., Tas. *mlg,* MO. *nolg,* К., NP. *Bulge,* Tsch., OO. *sulgo;* (Д.) тур. *nulgi,* таз. *nulql;* об. Ч, кет., тым., вас. *nulg;* тым. *nolg, nolgi;* об. III *hol {k;* тым. *ntiruga;* (Don.) Ty. *nolg, holy,* TyM *hulG,* Vj. *nulg;* (Sir.) Ca. *nulg,* OOS *nolg,* (Al.) KeMmto [6, с. 80].

Для обозначения березы повсеместно употребляется слово *сын., к. сӱмәт, сӱмәт ӣўх,* в ваховском и сургутском диалектах фонетические варианты слова: *в. сөҳмӧт, с. сӱҳмәт* – ‘береза’. Хантыйское обозначение березы является когнатом коми-зырянского существительного со значением *сюмед, сюмӧд* – *’берёста*’ (либо, возможно, коми-зырянским заимствованием [7, с. 159].

Ш., к. хоп ӣўх, с. пой, в. пай ‘осина’, *в. паймоӄ* – ‘молодой осинник (букв.: осина детеныш)’. Древесина осины хорошо поддается любой обработке, дерево легко колется и почти не растрескивается. Из цельного ствола осины выдалбливали небольшие лодки-калданки. В лесу молодые ветви и листья осины охотно поедают лоси.

Сын. ӆум, ӆум ӣўх – ‘черемуха’, *к. ӣөм ӣўх, в. ӣом ӣўх* – ‘черемуха’.

Ш., к. пӑщар, пӑщар ӣўх, с. пәтяр ӣуҳ, пәҷар ӣуҳ – ‘рябина’. В ваховском диалекте хантыйского языка для обозначения рябины употребляется лексема *локынь*.

В говорах хантыйского языка для передачи наименования ольхи употребляются следующие названия: *сын. нэрәп ӣўх*, *каз. хӑлтәп ӣўх*, *в. кӓр ӣўх* (от кӓр – ‘кора’).

Для обозначения тальниковых деревьев, кустарников в диалектах хантыйского языка используются слова *сын., к., пр. хӑш, хӑш ӣўх* – ‘тал’, ‘тальник’. Словами *хӑш, хӑш ӣўх* обозначают на реке Сыня также ракиту. В восточных диалектах тальниковые деревья называют *ньәрәс*. Восточные ханты живут рядом с селькупами, возможно, это заимствование из селькупского языка, в котором выявлены следующие фонетические варианты рассматриваемого наименования: (С.-L.) N. *njarg;* N., MO. *njarg;* NP. *njargd;* Tsch., OO. *njarga;* B. *njarg;* Tas., Kar. *njarg,* (C.WV) N., B., Tas., Kar. *mrg*\ K., Tsch., 00., NP. *mrga;* (Er.) Tas. *narqi;* (Д.) об. С, Ч, тым., тур. *narg, hargd*\ вас. *narga, harqi* – ‘тальник’, ‘ива’; об. С, Ч, кет., тым. *nary,* об. Ч, вас. *пагуэ,* тым. *harjk,* кет. *niargd,* об. С *nerq* – ‘тальник’; об. Ш *nary* – ‘тальник’, ‘ива’; об. Ш *пае**к* ‘ива’; кет. *ре Шопагуэ* – ‘ива’; (Don.) Ty. *narq;* (Sir.) Ca. *narr,* (A1) KM *паех;* KMM *nargd* [6, с. 104].

Ива (синонимы ивы в русском языке – ракита, верба, тальник, лоза, верболоз) – древовидное растение или кустарник, насчитывающее около 500 разновидностей. Видов и сортов ивы существует много, на севере растут, в основном, низкорослые ивы, кустарниковая ива. Для обозначения *ивы* в говорах и диалектах употребляются следующие наименования: *ш., сын. сӑхәӆт [сӑхәл], сӑхәӆт ӣўх* – ‘ива’, ‘таловое дерево’, *у-с. сахаӆт* – тальник’, *в. сәҳәлт, с. сӑҳәл*. Ива обозначается также лексемами *к. сӑӆўх, к. ньорщи*. В ваховском диалекте сохранилось слово *вӓл* – ‘кустарник ивовый’.

Сын., к. ньорщи ӣўх – ‘кустарник’, ‘кустарниковое дерево’, ‘кустовая, кустарниковая ива’, ‘верба’. Небольшие кустарники, растущие по берегам рек, озер, на склонах берегов. У молодых кустарников ханты очищают ножом веточки и едят.

О факте заимствования зауральскими коми из хантыйского языка слова *нерзи* – ‘вид лесной ивы, идущей на изготовление обручей для бочек’ упоминается в работе Е.А. Игушева [8, с. 104].

Сын., у-с. кӑрмас, кӑрмас йӳх – ‘кустарниковая ива’, ‘куст тальниковый’. Листья кустарника зеленые, продолговатые, в отличие от тала у кустарника кора темно-зеленая, ветки гибкие, стволы прямостоящие, не очень высокие.

Название ракиты зафиксировано в единичном варианте в казымском диалекте: *кӑрәпса* – ‘ракита’. Словом к*ӑрёмсӑ* в ваховском диалекте обозначается ‘ракитник’, ‘мелкий кустарник’.

Сын. ньӑрк хӑшәт, ньӑрк хӯв хӑшәт – ‘длинные высокие таловые деревья, с прямым стволом’, особенно много растёт их по берегам Оби.

Сын. ӳрты хӑш (карԓалԓ ӳртэт) – ‘краснотал’, ‘кустарник, кустарниковое дерево с красновато-темной-бурой корой’. *Ӳрты хӑш* используют вместо *тос* – ‘перекладины на санях’, в которых перевозят сено (*тӧрән таԓты ухәԓ*). В ваховском диалекте для обозначения краснотала параллельно употребляются названия *вӑр н’ӑрём йӳҳ, рәтԓал, рәтԓал сәҳәлт, вӑр н’ӑрём йуҳ, вӑртӑ пәрн’аԓ.* Лексема *пәрн’аԓ* отдельно не употребляется, возможно, слово произошло от *пәрни* – ‘мифологическое существо в образе злой старухи’.

В. н’ӑрём – ‘тонкий кустарник’, ‘ракитник’ [9, с. 323].

В казымском диалекте используются номинации деревьев *мохты* – ‘ветла’, *мӯв шӑш йӳҳ* – ‘вереск’ (букв.: земля, спина, дерево). В мансийском языке схожая этимология у слова *масыс йив* – ‘можжевельник’, от манс.: *ма* – ‘земля’, *сыс* – ‘спина, поверхность’, это низкорослый куст, стелющийся по земле [3, с. 47]. В восточных диалектах вереск называется *лёҳ лэвәс йуҳ* (букв.: глухарь хвоя куст).

2. Лексико-семантическая группа названий кустарников.

В диалектах хантыйского языка для обозначения кустов, кустарников употребляются следующие наименования: *ш. кӑрмас* – ‘кусты’, *кӑрмас пай* – ‘кусты кустарниковой ивы’, *варәс, варсәт* – ‘кусты’, *хӑш пай* – ‘тальниковые кустарники’, *ш. сӑхәлт пай* – ‘ивняк’, ‘тальниковый кустарник’, *каз. вӯрмаԓ пай* – ‘кусты красной смородины’, *сын. ӳры-мӧԓи пай* – ‘кусты красной смородины’, *сӑхәлт пай* – ‘тальниковый кустарник’ и т.д. В словаре восточно-хантыйских диалектов зафиксированы наименования: *в. ньӑрём, кӑрёмсӑ* – ‘кустарник’, *вӑл* – ‘кустарник ивовый’, *вӑлёӈ ӳхәт* – ‘кустарники’.

Ш. хӧӳв варәс – ‘кустарник’, растет на Урале, используют в качестве дров для разжигания костра, полезен для копчения и жарения мяса.

К кустарникам относится карликовая береза. В сынском диалекте карликовая береза называется описательно – словосочетанием *пӧӈки варәс, пӧӈка варәс*.

Сын. ваԓйӳх. в. вонт вӑл, вонт вӑԓь – ‘багульник’. Лексема *вӑл* в ваховском диалекте имеет значение ‘кустарник ивовый’.

Номинации кустов передаются в хантыйском языке также сочетаниями, вторым компонентом которых является слово *йӳх* – ‘дерево’: *меӈк йӳх* – ‘куст можжевельника’, *меӈк йӳх, кӯԓь йӳх* – ‘куст жимолости’, *шупши йӳх* – ‘смородины куст’, *ӳры-мӧԓи йӳх* – ‘куст красной смородины’, *йивпӧхийэн воньщәмӧт йӳх* – ‘куст малины’, *аншu йӳх* – ‘куст шиповника’, *с. анҷәҳ йӳҳ, с. ӓн’ҷёҳ пӧӈк йуҳ* (букв.: шиповник зуб дерево), *пеԓысәты йӳх* – ‘крапива, шиповник (букв.: колющиеся кусты)’, *к. аншu пай* – ‘заросли шиповника’. В ваховском диалекте бытует название *мӧӈкӓм йӳҳ* – ‘кустарниковое дерево с черными ягодами (букв.: кустарник злого духа, лешего)’ [9, с. 264]. В восточных диалектах можжевельник – *лӯк тёҳрәӈ йуҳ* (букв.: глухарь хвойный куст)’ [9, с. 240].

Для обозначения шиповника, дикорастущего кустарника семейства розоцветных, употребляется лексема *аншu* – ‘шиповник’, *аншu йӳх* – ‘куст шиповника’. Фонетическими вариантами в диалектах выступают слова *с. анҷәҳ йуҳ, с. ӓн’ҷёҳ пӧӈк йуҳ* (букв.: шиповник зуб дерево). В сынском диалекте кроме номинации ягоды растения *аншu рых* функционирует метафорическое наименование данной лексемы *пӧнаӈ аншu* – ‘шиповник (ягода)’. Плод шиповника – ложный, шаровидный, сплюснуто-шаровидный или эллиптический, с многочисленными мелкими, угловатыми семенами, покрытыми многочисленными волосками. Волосистое покрытие плода вызывает пукание (от пӧныты – ‘пукать’). Понятие шиповник передается сочетанием *пеԓәсәты йӳх* – ‘колющиеся кусты’.

Изучение лексико-семантических групп в диалектах хантыйского языка способствует обогащению словарного состава, так как в них выявляются лексемы, которые в повседневной речи носителей языка часто не встречаются.

Подводя итог вышесказанному отметим, что в диалектах и говорах хантыйского языка имеется немалое количество названий деревьев и кустарников. Выявлено и описано большое количество диалектных наименований растений, которые прежде не были предметом специального лингвистического описания. В научный оборот введен ряд собственно диалектных наименований, не отмеченных ранее в словарях, научной литературе: *йӳх рут, хойув варәс* и др.

Библиографический список

1. Лапина М.А. *Этика и этике хантов*. Томск: Издательство Томского университета, 1998.
2. Каскарова З.Е. Фитонимы в хакасском языке: структурно-семантический анализ. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 5 (4): 332 – 334.
3. Ромбандеева Е.И. Этимология названий деревьев и кустарников в мансийском (вогульском) языке. *Народы Северо-Западной Сибири*. Под редакцией Н.В. Лукиной. Томск: Издательство Томского университета, 2002; Выпуск 9: 46 – 48.
4. Сахарова О.В. *Принципы номинации флористической лексики селькупского языка. Сравнительно-историческое и типологическое изучение языков и культур*: материалы Международной научной конференции XXV Дульзоновские чтения. Томск: «Ветер», 2008: 168 – 173.
5. Гребнева А.М. Названия плодовых деревьев и кустарников в мордовских говорах. *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2017; Т. 11, № 2: 7 – 17.
6. Сахарова О.В. *Флористическая лексика селькупского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2010.
7. *Диалектологический атлас уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа*. Калининград: Издательский Дом «РОСТ-ДОАФК», 2017.
8. Игушев Е.А. Функционирование заимствований в ижемском диалекте коми языка. *Вопросы лексикологии и словообразования коми языка*. Труды института языка, литературы и истории Сыктывкар, 1984; № 31: 103 – 106.
9. Терешкин Н.И. *Словарь восточно-хантыйских диалектов*. Ленинград: 1981.

References

1. Lapina M.A. *`Etika i `etike hantov*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1998.
2. Kaskarova Z.E. Fitonimy v hakasskom yazyke: strukturno-semanticheskij analiz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 5 (4): 332 – 334.
3. Rombandeeva E.I. `Etimologiya nazvanij derev'ev i kustarnikov v mansijskom (vogul'skom) yazyke. *Narody Severo-Zapadnoj Sibiri*. Pod redakciej N.V. Lukinoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2002; Vypusk 9: 46 – 48.
4. Saharova O.V. *Principy nominacii floristicheskoj leksiki sel'kupskogo yazyka. Sravnitel'no-istoricheskoe i tipologicheskoe izuchenie yazykov i kul'tur*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii XXV Dul'zonovskie chteniya. Tomsk: «Veter», 2008: 168 – 173.
5. Grebneva A.M. Nazvaniya plodovyh derev'ev i kustarnikov v mordovskih govorah. *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij*. 2017; T. 11, № 2: 7 – 17.
6. Saharova O.V. *Floristicheskaya leksika sel'kupskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2010.
7. *Dialektologicheskij atlas ural'skih yazykov, rasprostranennyh na territorii Yamalo-Neneckogo avtonomnogo okruga*. Kaliningrad: Izdatel'skij Dom «ROST-DOAFK», 2017.
8. Igushev E.A. Funkcionirovanie zaimstvovanij v izhemskom dialekte komi yazyka. *Voprosy leksikologii i slovoobrazovaniya komi yazyka*. Trudy instituta yazyka, literatury i istorii Syktyvkar, 1984; № 31: 103 – 106.
9. Tereshkin N.I. *Slovar' vostochno-hantyjskih dialektov*. Leningrad: 1981.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 8-81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-659-662

***Liu Yuxin**, doctoral postgraduate, School of Russian and Eurasian Studies, Shanghai International Studies University (Shanghai, China), E-mail: 2827976934@qq.com*

THE PRAGMATIC FUNCTIONS OF DISCOURSE MARKERS IN THE RUSSIAN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF RELEVANCE THEORY. Relevance theory states that in communication people should provide certain information that can indicate the relevance of utterances. This role can be played by the discourse markers, which are very common phenomenon in the language, and play a particularly important role in the study and understanding of utterances. From the perspective of relevance theory, discourse markers are explicit linguistic markers that might greatly increase the relevance between utterances. Therefore, they can be used to infer the speaker's true intention with less cognitive efforts from the audience. The present study, analyzing from the viewpoint of relevance theory, shows

three pragmatic functions of discourse markers in the Russian language. First of all, they create a positive contextual effect. Secondly, they reinforce the relevance between utterances. Thirdly, they regulate the illocutionary power of utterances.

Key words: **discourse markers, relevance theory, pragmatic function.**

***Лю Юйсинь**, докторант, Институт России, Восточной Европы и Центральной Азии Шанхайского университета иностранных языков, г. Шанхай, E-mail: 2827976934@qq.com*

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ РЕЛЕВАНТНОСТИ

Статья поддержана грантом ШУИЯ, научно-исследовательским проектом под руководством научного руководителя 3-го созыва Шанхайского университета иностранных языков «Исследование дискурсивных маркеров русского языка с точки зрения лингвопрагматики»

Теория релевантности считает, что при коммуникации должна быть предоставлена определенная информация, которая может указывать на релевантность высказываний. Такую роль могут сыграть дискурсивные маркеры, которые являются очень распространенным явлением в языке и играют особо важную роль в изучении и понимании высказываний. С точки зрения теории релевантности, дискурсивные маркеры – это явные языковые маркеры, использование которых увеличивает релевантность между высказываниями. Следовательно, по дискурсивным маркерам можно с меньшими когнитивными усилиями вывести истинное намерение говорящего. В данной статье с точки зрения теории релевантности определяются три лингвопрагматические функции дискурсивных маркеров русского языка. Во-первых, они создают положительный контекстуальный эффект. Во-вторых, усиливают релевантность между высказываниями. В-третьих, регулируют иллокутивную силу высказываний.

Ключивые слова: **дискурсивные маркеры, теория релевантности, лингвопрагматическая функция.**

Краткое введение в теорию релевантности

С развитием когнитивно-прагматического подхода в лингвистике на основе теории коммуникативных импликатур, выдвинутой Г.П. Грайсом, и ее совместных принципов была предложена и разработана теория релевантности, которая стала одной из концепций, влияющих на развитие лингвопрагматики. Теория релевантности помогает преодолеть огульности и произвольности лингвопрагматики в прошлом и направить ее развитие в более строгую сторону.

В 1986-м году французский ученый Д. Спербер и британский ученый Д. Уилсон выдвинули теорию релевантности в своей совместной книге «Relevance: communication and cognition». Теория содержит в себе понятие и принцип релевантности, основанные на соотношении между когнитивным усилием и контекстуальным эффектом. Если достигнутый контекстуальный эффект никогда не может компенсировать когнитивное усилие, необходимое для реализации самого языкового поведения, то положительная релевантность никогда не будет получена [1, с. 126]. Принцип релевантности включает в себя процессы познания и коммуникации. В данной статье в основном обсуждается принцип коммуникации, который является своеобразным обобщением остенсивно-инференционной коммуникации [1, с. 162].

Мы считаем, что теория релевантности больше соответствует процессу человеческого познания (процессу понимания), ведь люди всегда пытаются получать от каждого нового элемента информации как можно больший контекстуальный эффект с минимальными ментальными усилиями [1, с. 141 – 142]. Следовательно, при понимании высказываний слушающий, как правило, обращает внимание на те слова, которые имеют сильную релевантность в контексте. В то же время он также будет понимать высказывания на основе собственного когнитивного фона. В общении те слова, которые соответствуют теме общении, адаптируются к контексту и являются информацией, известной обеим сторонам, могут быть поняты в кратчайшие сроки и получить самый быстрый ответ.

Понятие дискурсивного маркера

Дискурсивный маркер — это очень распространенное явление в языке, которое играет особо важную роль в изучении и понимании высказываний. В конце 1970-х годов, с коммуникативным поворотом в лингвистике и установлением и развитием лингвопрагматики, интерес ученых к дискурсивным маркерам значительно возрос. С 1980-х годов многие российские ученые также начали обращать внимание на дискурсивные маркеры, что позволило сделать качественный скачок в исследованиях. Они изучали грамматические особенности, семантические и лингвопрагматические функции дискурсивных маркеров. Результаты анализа говорят о том, что следует изучать дискурсивные маркеры в контексте.

Дискурсивные маркеры – это единицы, которые, с одной стороны, обеспечивают связность текста и, с другой, самым непосредственным образом отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего [2, с. 7]. По функциям и типам они в основном включают частицы (лишь, разве, авось), наречия (опять, снова, наоборот), вводные слова, модальные слова, фразы (всего лишь, по крайней мере, пожалуй, наверное) и т.д. [3]. Дискурсивные маркеры являются частью информационной организации дискурса; существование их не влияет на пропозициональное содержание высказываний; функция их не является частичной; они влияет на построение и понимание высказываний в целом, имеют динамические лингвопрагматические характеристики [4]. Поэтому можно сказать, что дискурсивные маркеры существуют в зависимости от дискурса и контекста [5].

Применение дискурсивных маркеров в теории релевантности

Теория релевантности принадлежит к разновидности когнитивно-прагматических теорий. Ученые, например К. Блэйкмор [6; 7], изучали дискурсивные маркеры с когнитивно-прагматической точки зрения на основе теории релевантности, что, скорее, представляет когнитивный анализ высказываний в общении. С точки зрения теории релевантности роль дискурсивных маркеров заключается в том, чтобы рассматривать их как своего рода языковые маркеры, которые выбираются говорящим и могут направлять и ограничивать правильное понимание высказываний. Появление этого языкового кода указывает на определенную фоновую информацию, так что слушающий может найти настоящий смысл высказывания среди множества его вариантов.

Теория релевантности предполагает, что люди обладают интуицией относительно релевантности: они могут отличать релевантную информацию от нерелевантной и в некоторых случаях – более релевантную информацию от менее [1, с. 119]. Следовательно, при коммуникации должна быть предоставлена определенная информация, которая может указывать на релевантность высказываний. Такую роль могут сыграть именно дискурсивные маркеры. Теория релевантности больше не рассматривает контекст как необходимое условие для обработки информации, а только как одно из условий анализа высказываний [1, с. 137 – 142]. Иначе говоря, теория релевантности сосредоточена на релевантности высказываний. Дискурсивные маркеры являются явными языковыми маркерами, важной основой для процесса умозаключения. В общении использование дискурсивных маркеров позволяет слушающему уменьшить когнитивные усилия при восприятии истинного намерения говорящего. Следовательно, использование дискурсивных маркеров в разговорной коммуникации может прибавить высказыванию релевантность, чтобы обе стороны могли правильно воспринимать коммуникативные намерения друг друга, что способствует продолжению общения.

Если говорящий стремится сообщить слушающему свое истинное намерение, то он должен использовать вербальные или невербальные средства, чтобы направить слушающего к выбору правильной гипотезы из большого количества возможных вариантов. В общении дискурсивные маркеры обычно считаются такими вербальными средствам, которые могут создать наилучшую релевантность высказываниям, так что слушающий может воспринимать истинное намерение говорящего с наименьшими когнитивными усилиями.

Например:

(1) Вечером Вера любит гулять с Иваном. Он – друг Веры.

(2) Вечером Вера любит гулять с Иваном. ***Все-таки*** *он – друг Веры.*

(3) Вечером Вера любит гулять с Иваном. ***Естественно*** *он – друг Веры.*

Каждый из трех приведенных выше примеров состоит из двух высказываний. Мы предполагаем, что каждое из них произносится говорящим одновременно. В первом примере два высказывания можно рассматривать как независимые. В процессе понимания слушающий может делать множество предположений, и весьма вероятно, что истинное намерение говорящего не может быть известно. Во втором примере, используя дискурсивный маркер «все-таки», слушающий может узнать, что первое высказывание является заключением, а второе – причиной. В третьем примере из использования дискурсивного маркера «естественно» можно сделать вывод, что высказывание «Иван – друг Веры» является причиной того, что «Вера любит гулять с Иваном вечером». Таким образом, говорящий использует дискурсивные маркеры как явные языковые маркеры, чтобы обеспечить оптимальную релевантность между двумя высказываниями, тем самым помочь слушающему правильно понять коммуникативное намерение говорящего с минимальными когнитивными усилиями.

Создание положительного контекстуального эффекта

Добавление новой информации изменит и улучшит контекст и в дальнейшем окажет определенное влияние на этот контекст [1, с. 109], которое мы на-

зываем контекстуальным эффектом, являющимся ключом к описанию процесса понимания. Другими словами, новая информация, имеющая контекстуальный эффект в контексте, является необходимым условием релевантности [1, с. 121]. Спербер и Уилсон полагают, что возможны три типа контекстуального эффекта: контекстуальная импликация (это является результатом взаимодействия между новой информацией и старой), усиление (новая информация может служить дополнительным доказательством и, следовательно, укреплять старую), противоречие (новая информация может предоставить доказательства против старой и, возможно, привести к отказу от нее) [1, с. 109 – 115].

Теория релевантности утверждает, что при прочих равных условиях – чем больше контекстуальный эффект, тем выше релевантность [1, с. 119]. Иначе говоря, в общении, чтобы легче понять друг друга, говорящий должен сосредоточиться на создании положительного контекстуального эффекта. Как мы сказали, дискурсивные маркеры играют чрезвычайно важную роль в процессе построения и понимания текста [2, с. 7], поэтому можно считать, что они играют особую роль в создании положительного контекстуального эффекта. Ниже мы будем анализировать эту лингвопрагматическую функцию дискурсивных маркеров с позиции трех аспектов.

Во-первых, дискурсивные маркеры могут порождать новую контекстуальную импликацию. Возникающая информация может быть объединена с известной, что приводит к новому контекстуальному эффекту. В коммуникации дискурсивные маркеры – это языковое средство, которое направляет слушающего следовать намерению говорящего. Говорящий иногда тоже выбирает дискурсивные маркеры во избежание смущения или невежливости.

Например:

(4) Сын: – Давайте вместе играть в парке сейчас, папа!

*Папа: – **Хорошо**. Я немножко устал сегодня, давайте пойдем завтра.*

Как показано в примере (4), сын хочет пойти в парк со своим отцом, и отец согласился, но из-за усталости он не готов идти сегодня. Благодаря использованию дискурсивного маркера «хорошо» создается контекстуальная импликация, как для выражения готовности отца пойти в парк со своим сыном, так и для эвфемистического отклонения просьбы сына в данный момент. Если отец бы не начал свое высказывание со слова «хорошо», то общение между ними могло быть неловким и конфликтным.

Во-вторых, если дискурсивный маркер – это новая информация, то в некоторых случаях он может усилить старую информацию, создать положительный контекстуальный эффект, способствовать продолжению коммуникации.

Например:

*(5) Я получил высокую оценку на экзамене по русскому языку. **Ты знаешь**, я его изучал каждый день.*

В примере (5) дискурсивный маркер «ты знаешь» используется для обозначения того, что «я учу русский язык каждый день» является известной информацией слушающего. В то же время роль использования дискурсивного маркера заключается в усилении идентификации первого высказывания «я получил высокую оценку на экзамене по русскому языку». Из этого примера мы можем сделать вывод, что некоторые дискурсивные маркеры, такие как «ты знаешь», могут усиливать старую информацию.

В-третьих, дискурсивные маркеры играют определенную роль в опровержении или устранении старой информации. В таких случаях они обычно имеют обратное значение.

Например:

(6) А: – Он сказал, что позвонил мне, когда вернулся с работы.

*В: – **Но** он обманул тебя.*

В этом диалоге высказывание первого говорящего указывает на то, что субъект позвонил, когда вернулся с работы. Второй говорящий использует дискурсивный маркер «но», чтобы опровергнуть и устранить старую информацию. Смысл высказывания второго говорящего заключается в том, что звонка не было. Это означает, что новая информация противоречит старой. Некоторые дискурсивные маркеры, такие как вопреки, наоборот, напротив и т.д., имеют сходную роль с «но». Используя такие дискурсивные маркеры, говорящий может создать соответствующий контекстуальный эффект, так что слушающий приложит минимальные когнитивные усилия при понимании.

Для того чтобы слушающему было легче понять намерение говорящего, можно использовать дискурсивные маркеры в качестве явного языкового маркера в общении. В целом дискурсивные маркеры могут создать положительный контекстуальный эффект, тем самым повышают релевантность высказывания.

Усиление релевантности между высказываниями

Между высказываниями должна быть релевантность. Дискурсивные маркеры могут устанавливать связь между двумя (или более) компонентами высказывания [8, с. 8], начинать, продолжать и заканчивать высказывание. По дискурсивным маркерам можно легко понимать высказывания говорящего, так что слушающий может идти в ногу с ритмом говорящего, тем самым прилагать меньшие когнитивные усилия для восприятия истинного намерение говорящего.

Например:

*(7) Мало ли, много ли времени он думал, доподлинно сказать не могу; …и говорит таковые слова: «**Ну**, задала ты мне работу…: коли знаешь, что искать, то как не сыскать, а как найти то, чего сам не знаешь*? (С.Т. Аксаков. Аленький цветочек, 1858. Из коллекции НКРЯ).

*(8) Похохатывая от смущения, я представился и стал объяснять, что я тот самый школьник, с которым она и её сестра учились два года тому назад во второй школе, **ну**, той самой, что между стадионом и церковью, хотя каждая из них никак не могла забыть школу, где мы учились, уже по той простой причине, что они ещё продолжали там учиться (это нас перевели в другую школу).* (Искандер Ф. Письмо, 1969. Из коллекции НКРЯ).

(9) [Татьяна, жен.]: – Сейчас я вам тогда просто тестовое сообщение отправлю.

[Наталья, жен.]: – Тогда буду ждать.

*[Татьяна, жен.]: – **Ну** хорошо/ да/ до свидания.*

[Наталья, жен.]: – Угу.

(Бронирование места в санатории, 2015. Из коллекции НКРЯ).

(10) [Светлана, жен.]: – И тогда уже более всё мы с вами подробно это обсудим.

*[Надежда, жен.]: – **Ну** хорошо/ спасибо.*

*[Светлана, жен.]: – **Ну** всё тогда.*

(Разговор с менеджером фирмы по установке пластиковых окон. Из коллекции НКРЯ. 2010).

(*11*) *Так как мы уже заикнулись про жену, то нужно будет и о ней сказать слова два; но, **к сожалению**, о ней не много было известно, разве только то, что у Петровича есть жена, носит даже чепчик, а не платок; но красотою, как кажется, она не могла похвастаться; по крайней мере, при встрече с нею одни только гвардейские солдаты заглядывали ей под чепчик, моргнувши усом и испустивши какой-то особый голос.* (Гоголь Н.В. Шинель, 1842. Из коллекции НКРЯ).

В примере (7) использует дискурсивный маркер «ну» в начале высказывания, что тесно связано с контекстом «мало ли, много ли времени он думал, доподлинно сказать не могу». Видно, что герою трудно и сложно сказать, поэтому он начал с «ну» свое высказывание. В примере (8) из «ну» можно сделать вывод, что предыдущая тема будет продолжена. Роль дискурсивного маркера заключается в дальнейшем объяснении «вторая средняя школа» и продолжении высказывания о ней. В примерах (9) и (10) «ну» означает завершение высказывания и делает окончание высказывания не столь неожиданным. В примере (11) видно, что говорящий о «жене Петровича» знает очень мало и не будет о ней много говорить, о чем свидетельствует дискурсивный маркер «к сожалению».

Урегулирование иллокутивной силы высказываний

Теория релевантности считает, что понимание высказываний — это остенсивно-инференционный процесс, т.е. истинное намерение говорящего можно выводиться из явного языкового маркера. Дискурсивные маркеры – это языковые коды, которые говорящий может выбрать, чтобы регулировать интенсивность намерения. В то же время слушающий также может сделать вывод о иллокутивной силе высказываний говорящего на основе дискурсивного маркера, выбранного говорящим. В этой части лингвопрагматическая функция дискурсивных маркеров заключается в урегулировании иллокутивной силы высказываний.

Укрепление иллокутивной силы высказываний

Благодаря использованию дискурсивных маркеров со значением достоверности (конечно, разумеется, действительно, правда, в самом деле, несомненно и т.д.) [9], можно усилить иллокутивную силу высказываний и выразить сильное намерение.

Например:

*(12) Косу заплетали незамысловатее, на ленточках старались навязать побольше узлов, чтобы крёстная жениха не могла расплести косу самостоятельно, а просила бы девок ей помочь. За помощь следовало, **конечно**, платить деньги. До приезда жениха невеста плакала и рыдала, просила у родителей благословения пойти в чужой дом.* (Свадьба тюменских старожилов. «Народное творчество». 2004. Из коллекции НКРЯ).

*(13) Такая наука не должна ли быть достойною всего нашего внимания? не должна ли составлять во всю жизнь главные наши упражнения? Так, **без сомнения**. Нравоучение есть первая, важнейшая и для всех полезнейшая наука; оной прежде и паче всего должно научать юношество; в оной особенно должны упражняться пастыри и учители церковные, и оная по справедливости должна первое занимать место в христианских поучениях.* (Нравоучение как практическое наставление, 1780. Из коллекции НКРЯ).

В примере (12) «конечно» используется для усиления иллокутивной силы высказываний, чтобы подчеркнуть «помощь должна быть оплачена». В примере (13) «без сомнения» является ответом на два вышеупомянутых вопроса, чтобы выразить намерение, что «такая наука должна быть достойною всего нашего внимания и должна составлять во всю жизнь главные наши упражнения».

Ослабление иллокутивной силы высказываний

Использование дискурсивных маркеров со значением недостоверности может ослаблять иллокутивную силу [10], так что высказывание кажется эвфемистичным и мягким.

Например:

*(14) И точно, дорога опасная: направо висели над нашими головами груды снега, готовые, **кажется**, при первом порыве ветра оборваться в ущелье;*

узкая дорога частию была покрыта снегом, который в иных местах проваливался под ногами, в других превращался в лёд от действия солнечных лучей и ночных морозов, так что с трудом мы сами пробирались; лошади падали; налево зияла глубокая расселина, где катился поток, то скрываясь под ледяной корою, то с пеною прыгая по чёрным камням. (Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени, 1839 – 1841. Из коллекции НКРЯ).

(15) Сложен он был неуклюже, …но от него так и несло несокрушимым здоровьем, и – странное дело – его медвежеватая фигура не была лишена какой-то своеобразной грации, происходившей, ***может быть****, от совершенно спокойной уверенности в собственном могуществе.* (Тургенев И.С. Певцы, 1850. Из коллекции НКРЯ).

Дискурсивные маркеры «кажется» и «может быть» в примерах (14) и (15) делают высказывания более эвфемистичными, так что коммуникативное намерение говорящего легче воспринимается слушающим.

В качестве заключения отметим, что теория релевантности считает, что анализ дискурса – это остенсивно-умозаключительный процесс, в котором дискурсивные маркеры, как явные языковые коды, играют особо важную роль. С точки зрения теории релевантности в данной статье анализируются три лингвопрагматических функции дискурсивных маркеров русского языка. Мы полагаем, что их использование позволяет слушающему затратить меньшие когнитивные усилия, чтобы обнаружить релевантность между высказываниями и понять истинное намерение говорящего.

Библиографический список

1. Sperber D., Wilson D. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.
2. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. Москва: Помовский и партнеры, 1993.
3. 许宏 (Сюй Хун). 言语行为视角下的俄语话语词功能研究. 中国俄语教学. 2008; № 4: 10 – 13.
4. 何自然，冉永平 (H`e Czyzhan', Zhan' Yunpin). 话语联系语的语用制约性．外语教学与研究. 1999; № 4: 1 – 8.
5. 许宏 (Сюй Хун). 西方语言哲学与俄罗斯的语用学研究．北京：中国社会科学出版社，2012.
6. Blakemore D. *Semantic Constrains on Relevance*. Oxford: Blackwell, 1987.
7. Blakemore D. *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantic and Pragmatics of Discourse Markers.* Cambridge: Cambridge university press, 2002.
8. Киселева К.А., Пайлар Д. *Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания*. Москва: Метатекст, 1998.
9. Василенко Л.И. *Структурно-семантическая роль модальных слов в тексте. Диссертация* ... кандидата филологических наук. Москва, 1985.
10. 许宏 (Сюй Хун). 俄语“不确信”话语词的语义和语用分析．语言学研究. 2015; № 2: 118 – 129.

References

1. Sperber D., Wilson D. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.
2. Baranov A.N., Plungyan V.A., Rahilina E.V. *Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka*. Moskva: Pomovskij i partnery, 1993.
3. 许宏 (Syuj Hun). 言语行为视角下的俄语话语词功能研究. 中国俄语教学. 2008; № 4: 10 – 13.
4. 何自然，冉永平 (H`e Czyzhan', Zhan' Yunpin). 话语联系语的语用制约性．外语教学与研究. 1999; № 4: 1 – 8.
5. 许宏 (Syuj Hun). 西方语言哲学与俄罗斯的语用学研究．北京：中国社会科学出版社，2012.
6. Blakemore D. *Semantic Constrains on Relevance*. Oxford: Blackwell, 1987.
7. Blakemore D. *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantic and Pragmatics of Discourse Markers.* Cambridge: Cambridge university press, 2002.
8. Kiseleva K.A., Pajlar D. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: opyt kontekstno-semanticheskogo opisaniya*. Moskva: Metatekst, 1998.
9. Vasilenko L.I. *Strukturno-semanticheskaya rol' modal'nyh slov v tekste. Dissertaciya* ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
10. 许宏(Syuj Hun). 俄语“不确信”话语词的语义和语用分析．语言学研究. 2015; № 2: 118 – 129.

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-662-664

Majndurova R.M., *research associate, G. Tsdasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: mrashidat@bk.ru*

LITERARY AND FOLK LULLABY SONG OF THE AVARS: TRADITIONAL MOTIFS AND THEIR TRANSFORMATION. The article uses examples of lullabies and dedicatory songs to examine the influence of folklore traditions on the work of Gamzat Tsadasa, and reveals the features of using folklore elements in the poet's work. The researcher reveals the nature of the relationship between folklore and literature on the example of the poet's works. The paper traces the transformation of traditional motifs of lullabies in the work of the national poet, the use of a number of folk-poetic comparisons, epithets, symbols, and well-wishes. The poet used both traditional images of scarecrows and kidnappers for children's and lullabies, as well as positive images of poets, writers, shepherds, and agronomists. Lullabies have incorporated the history of the people, their centuries-old struggle, love for their native land, and the code of moral values. Lullabies are songs about work, hero worship and patriotic upbringing, modesty and kindness, respect for the elders and care for the younger ones; they are imbued with the motives of striving for freedom, a better life, and hope for a bright future.

Key words: **interrelation of folklore and literature, features of creativity of G. Tsadasa, folklore, lullabies of Avars, children's folklore, images, motives, traditions, techniques, customs.**

Р.М. Майндурова, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: mrashidat@bk.ru*

ЛИТЕРАТУРНАЯ И ФОЛЬКЛОРНАЯ КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ АВАРЦЕВ: ТРАДИЦИОННЫЕ МОТИВЫ И ИХ ТРАНСФОРМАЦИЯ

В данной статье на примерах колыбельных песен и песен-посвящений рассматривается влияние фольклорных традиций на творчество Гамзата Цадасы, выявляются особенности использования элементов фольклора в творчестве поэта. Раскрывается характер взаимоотношений фольклора и литературы на примере конкретного автора. Прослеживается трансформация традиционных мотивов колыбельных песен в творчестве народного поэта, использование им целого ряда народно-поэтических сравнений, эпитетов, символики, благопожеланий. Гамзат Цадаса использовал как общепринятые для детского фольклора образы страшилища (*боеголо*), пугала (*чияклo*), похитителя детей (*хъамало*), так и положительные образы поэтов, писателей, чабанов, агрономов. Колыбельные песни аварцев пронизаны историей и традицией народа, его многовековой борьбой, высоким моральным духом горцев, любовью к родной земле; это свод морально-нравственных ценностей, веками выработанный обществом. В колыбельных песнях воспевается труд и трудолюбие, культ героя и патриотическое воспитание, скромность и доброта, уважение к старшим и забота о младших; они проникнуты мотивами стремления к свободе, лучшей доле, надеждой на светлое будущее.

Ключевые слова: **взаимосвязь фольклора и литературы, особенности творчества Г. Цадасы, фольклоризм, колыбельные песни аварцев, детский фольклор, образы, мотивы, традиции, приемы, обычаи.**

Фольклор и литература Дагестана всегда были близки друг другу, так как возникали и развивались внутри одной и той же национальной истории, и их объединяла исторически сложившаяся поэтика. Влияние фольклора на литературу настолько очевидно, что «вряд ли было бы справедливым отрицать идейно-эстетическое воздействие народной поэтической культуры на современный литературный процесс» [1, с. 81].

Проблеме взаимодействия литературы и фольклора посвящено немало трудов, основными из которых являются «Литература и фольклор» (У.Б. Далгат), «Роман и фольклор» (В.М. Гацак), «Литература и фольклорная традиция» (Д.Н. Медриш), «Традиция и современность» (Н.Н. Ромашко), «Народные истоки аварской поэзии» (С.М. Хайбуллаев), «Методология сравнительно-исторического изучения фольклора», «Фольклор и народная культура» (Б.Н. Путилов).

Проблеме фольклоризма уделено внимание во многих очерках, литературно-критических статьях и других научных трудах. На актуальность этой проблемы указывала и У.Б. Далгат, которая многие годы последовательно и плодотворно работала над изучением проблемы фольклоризма литературы: «Другим весьма характерным признаком фольклорного влияния на литературу (в разные периоды ее существования) является жанровая преемственность. Она могла быть следствием объективного воздействия преобладающей народной художественной традиции, либо результатом сознательно применяемого писателем художественного приема» [2, с. 7].

Колыбельные песни – это один из древних жанров фольклора: «…определение возраста колыбельной песни является одной из сложных проблем и для дагестанской фольклористики» [3, с. 13]. Колыбельные песни в фольклоре часто имели магический характер, они являлись заклинанием или молитвой матери о благополучии своего ребенка. Поэтому очень важно, чтобы колыбельные песни несли положительную информационную нагрузку и раскрывали тему добра, любви, заботы родных.

Примером подражания фольклорным колыбельным песням является произведение Гамзата Цадасы «Мамин, мамин сынок он…», посвященное не родившемуся внуку Али. В годы войны, когда сын проходил службу, защищая Родину, поэт в надежде на скорое рождение внука написал на детской колыбели стихотворение-посвящение.

Г. Цадаса подобрал подходящую для колыбельной песни интонацию, она насыщена уменьшительно-ласкательными формами, междометийными выражениями; язык песни доступен для детского восприятия и легок для запоминания:

Бабал, бабал авали,
Дадал, дадал авали, ы
Яре нахъе, богIоли,
Кьеларо дуй дир ГIали [4, с. 18].

Мамин, мамин баловень [ты],
Папин, папин баловень [ты].
Убирайся, пугало,
Не дам тебе моего Али.

Али – часто встречающееся имя в народном творчестве, как в детском фольклоре, так и героических песнях аварцев («Зардухил Али») и балладах («Али, оставленный в ущелье», «Али с гор», «Гургинав Али», «Хазамил Али»).

ГIали ина катица,
Дир МухIамад кьеларо.
ПатIи ина катица,
Дир МухIамад кьеларо [5, с. 30].

Али заберет кошка,
Моего Магомеда не отдам.
Пати заберет кошка,
Моего Магомеда не отдам.

Считалось, что неоднократное повторение имени благоприятно влияет на развитие ребенка, хотя у некоторых народов существовало суеверие, согласно которому было нежелательным называть новорожденного. Так, в самых ранних колыбельных песнях имя оберегаемого от сглаза ребенка часто заменялось образами животных или птиц: «красивоокий медвежонок», «короткоухий волчонок», «мой козленок», «мой цветок», «мамин ягненок»

В данной фольклорной колыбельной песне упоминается несколько имен (Али, Магомед, Пати), которые при желании мать могла поменять на имя своего ребенка. Мать, склонившаяся над колыбелью, исполняя популярный текст, меняла некоторые слова и предложения, подбирая подходящие к своему настроению, своим внутренним переживаниям, чувствам, тем самым создавая новый текст песни, усиливая образную выразительность. Таким образом, колыбельные песни часто являются экспромтом, и им характерна большая вариативность.

В колыбельной Г. Цадасы мы встречаем популярное в фольклоре имя Али, которое рефреном проходит через все произведение автора:

Бабаца дахIа тIела,
Дадаца махIа кьела
ХIажи хъаме, хъумали
Кьеларо дуй дир ГIали [4, с. 18].

Мама цветочек сорвет [для него],
Папа водички даст [ему],
Похититель детей, [ты] забери Гаджи,
Не дам тебе моего Али.

Если в фольклорных текстах часто встречаются непереводимые выражения и слова, не несущие смысловую нагрузку, то Г. Цадаса таких слов практически не использует. Лишь в некоторых случаях поэт заменяет «взрослые» слова на детские: вместо *«тIегь»* – «цветок» использовано *«дахIа»* – «цветочек»; вместо *«кьижизе гьавила»* – «спать уложит» – *«ахх бачина»* – «убаюкает»; *«лъим»* – «вода» заменено на *«махIа»* – «водичка». Лексика песни простая, доступная для детей, легкая для запоминания.

Речь горцев всегда была очень емкой, выразительной, лаконичной, что нашло отражение как в фольклоре, так и в литературе: «…если одной из стилистических особенностей произведений Г. Цадасы, З. Гаджиева, Р. Гамзатова считается лаконичность, то это черта, идущая от народной поэтической традиции» [6, с. 7].

Колыбельные песни создавались для мальчиков и девочек. Они лаконичные и четкие, глубокие и ритмичные, их легко запомнить и передать из уст в уста. Они несут воспитательную функцию, ребенку прививаются нравственные качества. В колыбельных для девочек восхваляется красота, отзывчивость, доброта, а мальчикам желают быть сильными, смелыми, отважными. С.М. Хайбуллаев справедливо отмечает, что «своеобразные художественные формы и поэтические средства колыбельных песен не повторяются ни в каком другом жанре народной лирики» [7, с. 38].

Песни-посвящения Гамзата Цадасы, адресованные новорожденному, также напоминают традиционные фольклорные колыбельные песни.

В своих произведениях Г. Цадаса наглядно показал укоренившийся старинный обычай аварцев *«рахьи бай»* – «поздравление-благопожелание». Новорожденному ребенку родственники и знакомые дарили разные подарки: мальчикам часто давали кинжалы – символ смелости и отваги, а девочкам – платки как символ скромности и целомудрия горянки. Каждый по своим способностям выражал пожелания малышу – кто в стихотворной форме, кто прозой: желали вырасти здоровым, успешным, добрым, счастливым.

Образцом такого благопожелания является «Посвящение внучке», написанное Г. Цадасом для дочери своего сына, который в то время воевал на фронте. Магомед не мог увидеть новорожденную дочь, разделить радость с родными и близкими. Стихотворение-поздравление, написанное дедушкой, отправляют отцу в Шепетовку.

Рукьалда курхен ххела,
Килщида баргъич ххела,
КвачIалги ккун бабаца
Бульваралде ячина.

ГIарцул рахсал росила,
Меседил кIилкIал рала,
Ясазда гьоркьой ПатIи
ЯтIа гьайизе лъала. [4, с. 19].

На руку браслет наденем,
На палец колечко наденем,
Мама за ручки возьмет
И на бульвар поведет.

Серебряные цепочки возьмем,
Золотые сережки наденем,
Среди девочек Пати
Можно будет отличить.

Автор перечисляет подарки, хозяйкой которых она станет: ожерелье, бусы, браслеты, кольца, серьги. Драгоценности – символ достатка и благополучия семьи. Тема раскрыта в традиционной форме.

Драгоценности, которые подарят маленькой Пати: браслеты, ожерелье, кольца, бусы, серьги, как и в фольклоре, – символ достатка и благополучия семьи. Тема благосостояния и богатства раскрыта в традиционной для устного народного творчества форме. Поэт не забывает и о духовном воспитании Пати, выражая в стихах желание увидеть, как она пойдет в ясли, а потом и в школу. Проблему образования поэт поднимал в каждом своем произведении, понимая, что для гармоничного развития личности необходимо иметь не только житейские навыки, но и важно получить знания.

Стихотворение-послание «Маленькой Пати» занимает особое место среди произведений поэта, адресованных детям. Оно трагично по своему накалу и тематике.

Новорожденной внучке Гамзат Цадаса посвятил благопожелание и решил назвать ее привычным для аварцев, распространенным именем Пати. В своих письмах Магомед посылал приветы дочурке, мечтал с ней встретиться. Но судьба распорядилась иначе. Сын поэта был ранен и не дожил до заветной встречи. Когда умер отец, девочке было три года. Поэт обращается к маленькой Пати, изливая ей свое горе и внутренние переживания. Все стихотворение пронизано невосполнимостью и горечью утраты, а рефрен «дур Дада» – «твой Отец», усиливает выразительность и мелодичность, подчеркивая основную мысль автора. В послевоенное время детям, оставшимся без отца, часто читали стихотворение Гамзата «Маленькой Пати». Образ маленькой Пати стал символичным, обобщенным образом маленькой девочки-сироты.

Пат1и, дуда бер чIвазе
Анищалда вукIарав
Инсул хабарги босун,
Вуссана ДахIадада.
Аваданго вугилан
Нилъеде кагъталги хъван,
Каранда унтиги ккун,
ВукIун вуго дур Дада [4, с. 95].

Пати, взглянуть на тебя
Мечтавшем
О папе с вестью [печальной]
Вернулся Дедушка [домой].
О прекрасном здравии
В письмах нам писал,
Но с больной душой
Лежал твой Отец.

Поэт с болью изливает душу маленькой внучке; дедушка рассказывает, что не дождался ее отца, который, известив всех о хорошем самочувствии, лежал в госпитале в тяжелом состоянии и умер. Используя лирические мотивы личного характера, поэт создает оригинальное по своей поэтической структуре произведение, напоминающее своей возвышенностью и эмоциональной глубиной народную песню.

«Поздравление с рождением сына» – это стихотворение-посвящение, полностью состоящее из благопожеланий. Оно отличается от традиционных фольклорных посвящений тем, что поэт не пытается повторить народные эпитеты и метафоры, а приводит реальные примеры, подчеркивая те обновления, которые произошли в жизни горцев.

В фольклорных песнях желают, чтобы сын был красивым, как Камалил Башир (герой баллады, юноша неописуемой красоты), удачливым охотником, гордым, как орел. Излюбленными поэтическими образами в аварском фольклоре являются: *«буругI»* – «козленок», *«кьег1ер»* – «ягненок», *«катитIинчI»* – «котенок», *«микки»* – «голубка». Поэт же эти иллюзорно-сказочные пожелания заменяет на более реалистичные: чтобы новорожденный стал грамотным специалистом, профессионалом, знающим свое дело, тружеником, обновляющим жизнь; чтобы вырос хорошим человеком, полезным обществу, родной земле.

– Школалда куцарав,
Культураялъ къачIарав,
Къвалакь тIахьал ругьунав
Философлъун лъугьаги. [4, с. 243].

Школой обученный,
Культурой формированный,
Любящий книги,
Философом пусть станет.

Поэт желает видеть среди горцев образованных людей, специалистов всех направлений: агрономов, строителей, садоводов, инженеров, философов, учителей – представителей интеллигенции, труд которых важен и социально значим. Г. Цадаса переживает и о сохранении культурных ценностей, поэт хочет, чтобы среди подрастающего поколения выросли поэты и писатели, такие как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, готовые вести борьбу с невежеством и способные «сохранить литературу в чистоте». Обращаясь к народному творчеству, Г. Цадаса создает совершенно оригинальное произведение, соответствующее духу времени.

Таким образом, общими для художественных и фольклорных колыбельных песен являются трудовые мотивы, отражающие различные формы хозяйства: охоту, земледелие, скотоводство. Для колыбельных песен Гамзата Цадасы отличительным является то, что идет детализация, усиливающая образ конкретного невымышленного героя, вместо характерного для фольклорной песни обобщенного образа маленького персонажа.

«Колыбельные, детские песни, песни-посвящения Гамзата Цадасы свидетельствуют о том, что поэт умел находить слова для людей любого возраста и подбирать соответствующие тон и интонацию, образы и язык, творчески перерабатывая культурное наследие предков, грамотно использовал фольклорное богатство» [8, с. 69]. Лейтмотивом многих колыбельных песен аварцев является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, они носят дидактический характер, являются проявлением любви и заботы к новорожденному. В колыбельных песнях находит отражение история народа, его культура и быт, все, чем веками жил народ. Мир аварской фольклорной колыбельной песни удивительно колоритен и многогранен, он богат на эпитеты, метафоры, изобразительные средства, и совершенно очевидно, что фольклорные колыбельные песни нашли свое отражение в творчестве дагестанских поэтов, тем самым обогатив жанровое многообразие литературы.

Библиографический список

1. Далгат У.Б. *Литература и фольклор*. Москва: Наука, 1981.
2. Далгат У.Б. Введение. *Роль фольклора в развитии литератур народов СССР*. Москва: Наука, 1975.
3. Абакарова Ф.З. *Дагестанский фольклор о трудовом воспитании детей.* Махачкала: Дагучпедгиз, 1989.
4. Цадаса Г. *Собрание сочинений*: в 6 т. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1988; Т. 3.
5. *Аварские народные песни*. Составитель С.М. Хайбуллаев. Махачкала: ИД «Новый день», 2001.
6. Халидова М.Р. *Малые дидактические жанры аварского фольклора*. Махачкала, 1974.
7. Хайбуллаев С.М. *Аварская народная лирика*. Махачкала, 1973.
8. Майндурова Р.М. *Фольклорные традиции в творчестве Гамзата Цадасы*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2017.

References

1. Dalgat U.B. *Literatura i fol'klor*. Moskva: Nauka, 1981.
2. Dalgat U.B. Vvedenie. *Rol' fol'klora v razvitii literatur narodov SSSR*. Moskva: Nauka, 1975.
3. Abakarova F.Z. *Dagestanskij fol'klor o trudovom vospitanii detej.* Mahachkala: Daguchpedgiz, 1989.
4. Cadasa G. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1988; T. 3.
5. *Avarskie narodnye pesni*. Sostavitel' S.M. Hajbullaev. Mahachkala: ID «Novyj den'», 2001.
6. Halidova M.R. *Malye didakticheskie zhanry avarskogo fol'klora*. Mahachkala, 1974.
7. Hajbullaev S.M. *Avarskaya narodnaya lirika*. Mahachkala, 1973.
8. Majndurova R.M. *Fol'klornye tradicii v tvorchestve Gamzata Cadasy*. Mahachkala: IPC DGU, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 811.511:142 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-664-666

Nakhracheva G.L., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: galina_h-m@mail.ru*

METAPHORS OF EMOTIONS IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE POLYSEMANTIC VERB OF THE KHANTY: MODELS OF MOTION AND PHYSICAL EFFECTS. The article analyzes the metaphorical meanings of the Khanty verbs of physical action and movement and the mechanisms of formation of secondary figurative meanings based on the material of the Kazym and shuryshkar dialects, considers metaphorical units whose direct nominative meanings indicate physical impact/movement in a certain space or likening feelings to a passive object of human influence/space in which a person moves, and secondary metaphorical values describe the emotional states of a person. The analysis of the verbal lexicon reveals two most frequency models of metaphoric transfer which develop derived meanings of verbs of motion and physical effects in the Khanty language: "actions → negative emotional distress", "move, or stay of an object in space → emotional state". The materials and conclusions of the study can be used in the compilation of dictionaries of the Khanty language, in the comparison of genetically related languages, as well as different structural languages.

Key words: **lexical typology, Khanty language, verbs of physical impact, verbs of movement, semantics, semantic shift, metaphorization.**

Г.Л. Нахрачева*, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. БУ ХМАО – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: galina_h-m@mail.ru*

МЕТАФОРЫ ЭМОЦИЙ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ХАНТЫЙСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ПОЛИСЕМАНТОВ: МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ И ФИЗИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье анализируются метафорические значения хантыйских глаголов физического действия и движения и механизмы формирования вторичных переносных значений на материале казымского и шурышкарского диалектов, рассматриваются метафорические единицы, прямые номинативные значения которых указывают на физическое воздействие/движение (пребывание) в определенном пространстве или уподобление чувства пассивному объекту воздействия человека/пространству, в котором движется человек, а вторичные метафорические значения описывают эмоциональные состояния человека. В ходе анализа глагольной лексики было выявлено две наиболее частотных модели метафорического переноса, по которым развиваются производные значения глаголов движения и физического воздействия в хантыйском языке: «действия, совершаемые человеком → негативные психологические переживания», «движение либо пребывание объекта в пространстве → эмоциональное состояние человека». Материалы и выводы исследования могут быть использованы при составлении словарей хантыйского языка, при сопоставлении генетически родственных языков, а также разноструктурных языков.

Ключевые слова: **лексическая типология, хантыйский язык, глаголы физического воздействия, глаголы движения, семантика, семантический сдвиг, метафоризация.**

Данная статья посвящена описанию вторичных значений глаголов движения и глаголов физического воздействия.

Цель настоящей статьи – описать глагольную лексику, относящуюся к эмоциональной сфере, возникшую на основе метафорических сдвигов в семантической структуре хантыйских глагольных полисемантов со значением физического воздействия и движения в пространстве.

Исследование ведется в рамках структурной семантики и когнитивной лингвистики. Статья опирается на труды зарубежных и отечественных учёных, занимавшихся данной проблемой: Lakoff, Johnson [1]; Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. [2]; Croft [3]; Talmy [4]; Майсак [5]; Майсак, Рахилина [6]; Рахилина, Резникова [7]. Метафора обычно понимается как сравнение предмета либо явления с каким-либо другим на основе общего признака: исходная физическая ситуация проецируется на эмоциональную сферу. Так, глагол ара мăншэтты – ‘разорвать’ в прямом значении относится к лексико-семантической группе глаголов разрушения (Сухэӆ ара мăншэсӆы. – ‘Она разорвала ткань’), а в переносном употреблении может использоваться для описания выражений, в которых репрезентируется эмоциональная сфера (Ӆыкэӆэн ара хăщ щи мăншэӆы. – ‘Злость = его чуть не разрывает на части’), которая и является в данной случае процессом метафоризации. В работах Московской семантической школы [8 – 10] в контексте определения метафоры находится изменение сочетаемостных свойств лексемы. При метафорическом переносе сдвиг в значении лексемы сопровождается изменением таксономического класса лексем, с которыми данная лексема сочетается.

Материалами для анализа послужили: картотека, собранная автором у информантов, также примеры из двуязычных словарей [11 – 14], из художественных произведений, фольклорных сборников, учебных и научных изданий, а также анкетирование информантов.

В работе применялись метод контекстного анализа, метод компонентного анализа и сравнительно-сопоставительный анализ значения лексемы.

В настоящее время в хантыйском языкознании существует ряд научных статей Ю.Г. Миляховой, В.Н. Соловар [15]; В.Н. Соловар [16]; В.Н. Соловар, Е.С. Молдановой [17], посвященных сфере эмоций. В частности, исследователи описывали семантику глаголов колебательного движения и глаголы деструкции в рамках сопоставления хантыйских и мансийских фразеологизмов с компонентом сам – ‘сердце’, репрезентирующих любовь, радость и страх; рассмотрели номинации внутренних качеств человека, его интеллектуальных способностей, способы выражения эмотивности на различных уровнях языка: лексическом, синтаксическом, морфологическом.

Внутренний психический мир, недоступный непосредственному наблюдению, моделируется языком по подобию внешнего мира. Языковые средства выражения эмоций в высшей степени метафоричны. Эмоция практически никогда не выражается прямо, но всегда уподобляется чему-то [1, с. 387].

Исходное значение слова предоставляет говорящим на данном языке своего рода ментальную схему (семантическую модель) для осмысления других типов ситуаций, подводимых (в той или иной мере) под эту схему [9, с. 201]. Одними из наиболее многозначных полей-источников, используемых при переносе в сферу эмоциональных процессов, являются предикаты физического воздействия и движения в пространстве. Единицами исследуемого материала являются метафоры хантыйских глаголов данной семантики, анализируются также устойчивые выражения с метафорическим значением: фразеол. Сăмӆаӆ тэп аӆ похӆэт. – ‘Пусть только они не испугаются (букв.: сердца их только пусть не лопнут)’.

Метафорические единицы глаголов данной семантики выявляются в рамках двух метафорических моделей:

1) действие, совершаемое человеком → причинение душевного дискомфорта (уподобление чувства физическому воздействию на объект);

2) движение либо пребывание объекта в пространстве → эмоциональное состояние человека.

Под метафорической моделью, по мнению Л.Н. Коберник, понимается ментальная схема уподобления явлений одной понятийной сферы объектам, ситуациям других понятийных сфер человека, отражаемая на языковом уровне как взаимодействие типа исходной семантики, типа результативной семантики и метафорического основания, реализованное в лексических и лексико-фразеологических единицах [18, с. 296]. Эмоции концептуализируются и выражаются глаголами вторичной семантики, в основе эмоций лежит переосмысливание внешних физических процессов и соотнесение их в зону психо-эмоциональной деятельности человека**.**

Метафора физического воздействия

Механизм метафорического переноса глаголов физического действия в сферу эмоциональных состояний – довольно частое явление в хантыйской языковой картине мира.

Негативное воздействие (разрушение, деформация, нежелательное изменение каких-либо свойств объекта) является наиболее частотным видом физического воздействия.

Метафорический перенос, основанный на давлении, разрушении, деформации, предполагает неодушевленный объект действия и представлен следующими глаголами тохэнты – ‘скучать, тосковать (от тохты ‘рваться’)’, тохты – ‘рваться, порваться’, ‘кричать резко, громко, выражая отрицательные эмоции (букв.: рваться)’, ара мăншэты – ‘разорвать’, ара єпэтты – ‘лопнуть’, мөрыты – ‘ломаться, сломаться; растрескаться’, похты – ‘раскалываться, растрескиваться, трескаться’, похэнты – ‘лопнуть, разорваться’, хуӆт похты – ‘испытывать страх (букв.: разорваться (о сердце))’ (разрушение). Для таких метафорических переносов существует взаимосвязь эмоционального состояния с телом человека: негатив эмоций направлен на такие органы, как грудь, сердце (в основном на сăм – ‘сердце’), функционирующие как вместилища (контейнеры) эмоций и чувств: Сăмэӆ тохэнэӆ. – ‘Скучает он’ (букв.: сердце = его рвется); Сăмӆаӆ тэп аӆ похӆэт. – ‘Пусть только они не испугаются’ (букв.: сердца = их не лопнут пусть); Ӆыкэӆэн ара хăщ щи мăншэӆы. – ‘Злость = его чуть не разрывает на части’; Щи уйэӆэн ара щи єпэтэӆ. – ‘От большой удачи чуть не лопается’; Сăмэӆ щи похэнэӆ. – ‘Испытывать’ (сердце чуть разрывается (букв.: лопнет), (о состоянии сильного страха)’.

В основе семантического сдвига лежит перенос эмоциональных переживаний в зону физической боли: внутренние душевные ощущения сопоставляются с тем, чтобы мог испытывать человек, если бы он испытал негативному воздействию, приводящему к разрушению, давлению либо разделению на части и т.п.: хуӆт похты – ‘испытывать страх (букв.: разорваться (о сердце))’.

Изменение качества, состояния объекта. Ситуация ощущения страха подобна ощущению холода телом. Например, глагол мөрыты – ‘раскалывать’ указывает на физические негативные температурные изменения, произошедшие в человеке под воздействием эмоций: Щи мурта лыкəӈ, ньӳр потəм тунты веншэӆ мөрыйэӆ. – ‘Такой злой человек, лицо = его, как мерзлая береста раскалывается’, Нăӈ элтэн сăмəм хошийӆ. – ‘Я беспокоюсь за тебя (букв.: о тебе мое сердце ноет)’.

Метафора перемещения в пространстве. В процессе метафоризации у глаголов движения наблюдаются некоторые семантические особенности, чувство предстает как субъект, который двигается или находится в каком-либо пространстве (субъектная метафора), человек при этом может выступать ориентиром движения эмоции или место, в котором она находится: Сăм єӆты йиты амэт. – ‘Радость сердца (букв.: радость идет от сердца)’.

Метафоры же объектного типа уподобляют эмоцию пространству, в котором движется или находится человек: Ӆӳв мурта ашэмса. – ‘Он в такую ярость пришел’; Ӆай вӳра, пит вӳра ш□шэмты. – ‘Разозлиться (букв.: в темную кровь, в черную кровь шагнуть)’.

Исходя из прямого значения предикатов движения, метафоры данной модели распределяются на следующие параметры: приближение или проникновение, удаление, движение по вертикали, пребывание в пространстве.

Приближение, проникновение. Глаголы движения со значением приближения и проникновения характеризуют появление эмоционального состояния у человека. Для хантыйского языка характерны метафоры субъектного типа, когда чувство либо эмоция предстают как самостоятельные субъекты движения в пространстве: Sem łuł wəsa jəwtĭłəł Сəм ӆуӆ вəса йəвтыӆəӆ. – ‘Сердце до рта

доходит (о состоянии страха)'; Щи мурт хăннĕхĕ ӆыкăӈ, ньӳр потăм тунты вĕншăл мĕрыйăл. – 'Так сильно разозлился (букв.: злость его пришла), лицо его стало, как старый собачий кал'.

Удаление. Глаголы движения с семантикой удаления описывают ситуацию прекращения – исчезновения проявления эмоции либо ее ослабление, угасание: Сăмĕм холты мăнăс. – 'Я очень испугался' (букв.: сердце = мое куда-то ушло); Сăмĕм мăнăс. – 'Я испугался' (букв.: сердце = мое ушло); Сăмĕм пӳйа мăнăс. – 'Испугался' (букв.: сердце = мое в зад ушло)'; Ин нĕ сăмăл щи мăнăс. – 'Эта женщина испугалась (букв.: сердце = ее ушло)'; Ин хопăн омсăм йохӆаӆ щи сăмӆаӆ мăнсăт. – Люди, сидевшие в лодке, испугались (букв.: сердца = их ушли); Икăн ӆыкăӆ мăнăс. – Муж = твой не злится (букв.: злость = его ушла); Упăн ӆык сухăӆ мăнăс. – 'Сестра твоя перестала злиться (букв.: шкура зла ушла'); Ӆыкăӆ мăнăс. – 'Он перестал сердиться'.

Движение по вертикали. Глаголы со значением перемещения по вертикали могут характеризовать следующие метафорически именуемые события или ситуации: появление эмоции, изменение эмоционального состояния, прекращение проявления чувства: Сăмăл иӆы хăтăмăс. – 'Обрадовался' (букв.: сердце = его вниз сдвинулось).

Пребывание, нахождение в пространстве. Метафоры с данным исходным значением характеризуют промежуточную фазу процесса пребывания в эмоциональном состоянии. Выражения объектного типа характеризуют эмоцию как пространство, в котором находится человек: фразеол. Ӆыкăӆ ньуӆ тыйăн ӆоийăӆ. – 'Он сердится' (букв.: злость = его висит на носу).

Таким образом, в сознании человека происходит переосмысление физических действий и процессов и перенос их в сферу эмоций. Внутри каждой из двух основных групп метафорических моделей, описанных в данной работе, наблюдается определенная взаимосвязь. Для моделей движения характерна взаимозаменяемость метафор субъектного и объектного типа: в каждой модели предикаты со сходными значениями могут описывать одну и ту же ситуацию, при этом различаются только позиции субъекта и объекта. Эмоция позиционируется либо как субъект движения (субъектная разновидность метафор): Ӆыкăӆ мăнăс. – 'Он перестал сердиться (букв.: злость = его ушла)'; Ӆыкăӆ ньуӆ тыйăн ӆоийăӆ. – 'Он сердится (букв.: злость = его на кончике носа висит)', либо как само пространство, в котором находится человек (объектная разновидность): Щи уйăӆăн ара щи єпăтăӆ. – 'Он от большой удачи чуть не лопается'.

Наиболее репрезентативными единицами модели «Действие, совершаемое человеком → причинение душевного дискомфорта (уподобление чувства физическому воздействию на объект)» являются метафоры, характеризующие злость и страх, и глаголы деструктивного воздействия: рваться, разорвать, лопнуть, ломаться, сломаться; растрескаться, раскалываться. Чаще всего метафора эмоций глаголов воздействия появляется в сочетании с лексемами сăм – 'сердце', ӆык – 'злость'.

Библиографический список

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 387 – 416.
2. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций. *Вопросы языкознания*. 1993; № 3: 27 – 35.
3. Croft W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002: 161 – 205.
4. Talmy L. Semantics and syntax of motion. *Syntax and Semantics*. 1975; № 4: 181 – 238.
5. Майсак Т.А. *Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции*. Москва: Языки славянских культур. 2005.
6. Майсак Т.А., Рахилина Е.В. *Глаголы движения по воде: лексическая типология*. Москва: Индрик. 2007.
7. Рахилина Е.В., Резникова Т.И. Фреймовый подход к лексической типологии. *Вопросы языкознания*. 2013; № 2: 3 – 31.
8. Падучева Е.В. *Динамические модели в семантике лексики*. Москва: Языки славянских культур, 2004.
9. Кустова Г.И. *Типы производных значений и механизмы языкового расширения*. Москва: Языки славянских культур, 2004.
10. Рахилина Е.В. *Лингвистика конструкций*. Москва: Азбуковник, 2010.
11. Steinitz W. *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache*. Akademie Verlag. Berlin, 1966 – 1991; Vol. I – XV.
12. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: ФОРМАТ, 2014.
13. Соловар В.Н. *Хантйско-русский словарь (казымский диалект): более 9000 слов*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2020.
14. *Диалектологический словарь хантыйского языка (шурышкарский и приуральский диалекты)*. Екатеринбург: Баско, 2011.
15. Миляхова Ю.Г., Соловар В.Н. Национально-культурные особенности языковых единиц сферы психоэмоционального состояния и поведения человека (на материале шурышкарского и казымского диалектов хантыйского языка). *Вестник угроведения*. 2013; № 2 (12): 44 – 49.
16. Соловар В.Н., Молданова Е.С. Номинации человека по внутренним параметрам (на материале казымского диалекта хантыйского языка). *Вестник угроведения*. 2011; № 3 (6): 33 – 37.
17. Соловар В.Н. Способы выражения эмотивности в хантыйском языке. 2012; № 3 (10): 60 – 68.
18. Коберник Л.Н. Метафорический подход к изучению семантических описаний чувств и эмоций. *Вестник науки Сибири*. 2012; № 1 (2): 294 – 301.

References

1. Lakoff D., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990: 387 – 416.
2. Apresyan V.Yu., Apresyan Yu.D. Metafora v semanticheskom predstavlenii `emocij. *Voprosy yazykoznaniya*. 1993; № 3: 27 – 35.
3. Croft W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002: 161 – 205.
4. Talmy L. Semantics and syntax of motion. *Syntax and Semantics*. 1975; № 4: 181 – 238.
5. Majsak T.A. *Tipologiya grammatikalizacii konstrukcij s glagolami dvizheniya i glagolami pozicii*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur. 2005.
6. Majsak T.A., Rahilina E.V. *Glagoly dvizheniya po vode: leksicheskaya tipologiya*. Moskva: Indrik. 2007.
7. Rahilina E.V., Reznikova T.I. Frejmovyj podhod k leksicheskoj tipologii. *Voprosy yazykoznaniya*. 2013; № 2: 3 – 31.
8. Paducheva E.V. *Dinamicheskie modeli v semantike leksiki*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2004.
9. Kustova G.I. *Tipy proizvodnyh znachenij i mehanizmy yazykovogo rasshireniya*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2004.
10. Rahilina E.V. *Lingvistika konstrukcij*. Moskva: Azbukovnik, 2010.
11. Steinitz W. *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache*. Akademie Verlag. Berlin, 1966 – 1991; Vol. I – XV.
12. Solovar V.N. *Hantyjsko-russkij slovar' (kazymskij dialekt)*. Tyumen': FORMAT, 2014.
13. Solovar V.N. *Hantjsko-russkij slovar' (kazymskij dialekt): bolee 9000 slov*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2020.
14. *Dialektologicheskij slovar' hantyjskogo yazyka (shuryshkarskij i priural'skij dialekty)*. Ekaterinburg: Basko, 2011.
15. Milyahova Yu.G., Solovar V.N. Nacional'no-kul'turnye osobennosti yazykovyh edinic sfery psiho`emocional'nogo sostoyaniya i povedeniya cheloveka (na materiale shuryshkarskogo i kazymskogo dialektov hantyjskogo yazyka). *Vestnik ugrovedeniya*. 2013; № 2 (12): 44 – 49.
16. Solovar V.N., Moldanova E.S. Nominacii cheloveka po vnutrennim parametram (na materiale kazymskogo dialekta hantyjskogo yazyka). *Vestnik ugrovedeniya*. 2011; № 3 (6): 33 – 37.
17. Solovar V.N. Sposoby vyrazheniya `emotivnosti v hantyjskom yazyke. 2012; № 3 (10): 60 – 68.
18. Kobernik L.N. Metaforicheskij podhod k izucheniyu semanticheskih opisanij chuvstv i `emocij. *Vestnik nauki Sibiri*. 2012; № 1 (2): 294 – 301.

Статья поступила в редакцию 25.11.20

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-666-668

Ostrovskaya K.Z., *Cand. of Sciences (Philology, "Theory of language"), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Don State Agrarian University (Novocherkassk, Russia), E-mail: ya.xenija555@yandex.ru*

NEW APPROACH TO STUDYING METACONCEPT «(SACRAL) SPACE» IN THE CONCEPTOSPHERE OF A FOLK FAIRY TALE. The article discusses the theoretical prerequisites for the analysis of the structure and content of the metaconcept (sacral) space in the conceptosphere of a folk fairy tale. The metaconcept space is presented in indissoluble unity with the metaconcept time, which together form a fantastic chronotope of a fairy tale narration. The work is based on the classical works of the fairy tale researchers and mythological space. The author comes to the conclusion about the peculiar nature of the fairy tale space, which is distinguished by heterogeneity and, like time, has the so-called "breaks". The author approaches the study of the "sacral space" concept in a folk fairy tale from a new perspective, applying the methods and techniques of such a scientific branch as sacred geography. The conclusion is that the sacral space is an object of semiotic analysis, the purpose of which is to study the representation of mythological and folklore ideas in the texts of folk fairy tales. Following many scientists, the author distinguishes between fairy-tale loci and topoi and believes that the main units of fairy-tale space are precisely fabulous topoi, which are defined as locally

organized sense-forming spaces that organize the toposphere. The analogy between the toposphere as a kind of common field of interdependent entities and the conceptosphere allows the author to conclude that it is the fabulous topoi that are the filling of the meta-concept (sacral) space in the conceptosphere of a folk fairy tale.

Key words: **fantastic chronotopos, space-time continuum, folk fairy tale, sacral space, metaconcept, concept.**

К.З. Островская**,** *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Новочеркасск, E-mail: ya.xenija555@yandex.ru*

НОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАКОНЦЕПТА «(САКРАЛЬНОЕ) ПРОСТРАНСТВО» В КОНЦЕПТОСФЕРЕ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ

В статье рассматриваются теоретические предпосылки к анализу структуры и содержания метаконцепта «(сакральное) пространство» в концептосфере народной волшебной сказки. Метаконцепт «(сакральное) пространство» представлен в неразрывном единстве с метаконцептом «(сакральное) время», вместе с ним образующим фантастический хронотоп сказочного повествования. Опираясь на классические труды исследователей сказочного и мифологического пространства, автор приходит к выводу о своеобразном характере пространства сказки, которое отличается неоднородностью и, так же как и время, имеет так называемые «разломы» или «разрывы». Автор подходит к изучению понятия «сакральное пространство» народной волшебной сказки с новой стороны, применяя методы и приемы такой научной отрасли, как сакральная география. Таким образом, автор приходит к мысли о том, что сакральное пространство представляет собой объект семиотического анализа, целью которого является изучение представления мифологических и фольклорных представлений в текстах народных волшебных сказок. Вслед за многими учеными автор разграничивает сказочные локусы и топосы и считает, что основными единицами сказочного пространства являются именно сказочные топосы, которые определяются как локально-организованные смыслообразующие пространства, организующие топосферу. Аналогия между топосферой как неким общим полем взаимозависимых сущностей и концептосферой позволяет автору сделать вывод о том, что именно сказочные топосы являются наполнением метаконцепта «(сакральное) пространство» в концептосфере народной волшебной сказки.

Ключевые слова: **фантастический хронотоп, пространственно-временной континуум, народная волшебная сказка, сакральное пространство, метаконцепт, концепт.**

Д.С. Лихачев связывал нереальность событий, происходящих в сказке, с так называемой «сверхпроводимостью» сказочного пространства, т.е. крайне малым сопротивлением материальной среды в сказке. Пространство сказки лишено естественных препятствий, с какими бы трудностями ни сталкивался герой, все они – неотъемлемая часть сюжета: «Герой отправляется в путь и достигает цели без усталости, дорожных неудобств, болезни, случайных, не обусловленных сюжетом, попутных встреч и т.д. <…> Сопротивление среды бывает только „целенаправленным“ и функциональным, сюжетно обусловленным» [1]. Таким образом, пространство в народной волшебной сказке выполняет совершенно особую функцию – не влияние на скорость действия, но придание ему масштабности и значительности.

Сравнивая мир художественного произведения и фольклора, Д.С. Лихачев подчеркивает, что и в том, и в другом случае пространство служит для организации действия произведения [2]. В народной волшебной сказке такая организация в первую очередь выражена связью важнейших эпизодов сюжета с отдельными локусами, между которыми движется герой [3]. При этом как само движение, так и действия героя в определенных локусах связаны с необходимостью преодоления испытания: выполнение некого задания, поиск потери или определенного объекта и т.п.

Как и время, пространство в сказке часто сворачивается. Сюжетная ткань повествования словно складывается, и герой (а вместе с ним слушатель/читатель) пронзает пространство и время, выходя за рамки профанного представления о них. Зачастую такое мгновенное перемещение связано с переходом героя в инобытийный мир. П.Р. Гамзатова считает представления об инобытийном (или сакральном) пространстве важной составляющей ментальной модели строения инобытийного мира. Однако в мифологическом сознании, откуда проистекает народная волшебная сказка, нет строгого разграничения между пространством профанным и сакральным. Модель, используемая в сказке, помимо прочего характеризуется тесной и сложной связью между «этим» и «тем» мирами (человеческим, профанным и инобытийным, сакральным, соответственно) [4].

По мнению М. Элиаде, сакральное пространство представляет собой единственную реальность, которая противопоставлена всем прочим физически-географическим явлениям [5], его невозможно связать с каким-либо местом, ландшафтом или областью обитания. Бросается в глаза несомненное сходство этого определения с определением времени народной волшебной сказки, данным Д.С. Лихачевым (который говорил, что время сказки не определено в общем потоке реального исторического времени). Фантастический хронотоп народной волшебной сказки обособляет ее от реальности как во времени, так и в пространстве, создавая благоприятную основу для ее сюжета.

В большинстве классических работ, посвященных изучению священного пространства, акцентируется внимание на изначальной неоднородности такого пространства. М. Элиаде считает, что архаический человек ощущает пространство в своем религиозном сознании специфически: некоторые части пространства качественно отличны от других, присутствует множество разломов и разрывов [6]. К. Хюбнер указывает: «В мифе нет совокупного пространства, в котором все имеет свое место, в котором все может быть расположено, а есть только последовательно расположенные элементы пространства» [7].

Такое представление священного пространства также коррелирует со спецификой **(сакрального) времени** в пространственно-временном континууме народной волшебной сказки [8]. По этой причине мы считаем обоснованным обозначить пространство народной волшебной сказки как **(сакральное) пространство**, имеющее особые характерные свойства.

Обратимся к понятию «сакральное пространство» в более широком смысле этого слова. В современной социогуманитарной сфере это понятие является предметом изучения сакральной географии – сравнительно недавней отрасли науки, которая сформировалась на пересечении географии и культурологии. В современном гуманитарном знании под сакральной географией понимается раздел или отрасль гуманитарной географии [9], которая представляет собой систему знаний о том, как разнообразные географические объекты и пространства соотносятся с определенными элементами социокультурной действительности, которыми являются категории священного [10]. Сакральная география формируется на определенном культурном контексте, которым является религиозно-мифологическая картина мира, тесно связанная с наивной (языковой) картиной мира.

По определению географа О. Лавреновой, сакральная или религиозно-мифологическая география является следствием преобразования физической окружающей среды в систему знаков, где «в роли знака выступают географические объекты или элементы культурного ландшафта, а в роли означаемого – архетипы, трансцендентные понятия, категории и соответствующие символы» [11]. В результате этого сакральное пространство становится объектом семиотического анализа, целью которого является изучение текстов, формирующих религиозно-культурный ландшафт.

Следует остановиться на таких понятиях, как «локус» и «топос», которые играют важную роль в организации художественного пространства сказочного текста.

Термин «локус» был заимствован из естественных наук и изначально использовался в филологии для обозначения четкой приуроченности героя к функциональному полю его действия [12]. Лингвисты, изучающие то, как пространственные понятия представляются в художественном тексте, понимают под локусом «пространство, включенное в культурный текст, имеющее привязку к конкретному месту, не бесконечное, то есть имеющее физические размеры и границы» [13]. М.Ю. Кузьмина приводит следующее определение фольклорного локуса: «Пространство в поэтическом фольклорном тексте, имеющее границы, привязку к конкретному (реальному) месту, в котором происходят локальные значимые события» [14].

Понятие «топос» было введено Протагором и развито Аристотелем [15]. Аристотель определял топос как учение об «общих местах». В современной риторике этот термин является одним из основных и подразумевает «положения, понятия и принципы, которые признаются всеми вообще и не требуют доказательств» [16]. Активное употребление понятия «топос» в лингвистике и литературоведении повлекло за собой появление термина «топологика». Топологика представляет собой учение о топосах, в котором топосы являются локально-организованными смыслообразующими пространствами. При этом с топосами сопрягаются способы развертывания конкретного смысла, т.е. способы и формы существования логоса [17]. Исследующая категории пространства в художе-

ственных текстах В.Ю. Прокофьева выделяет топос как «значимое для художественного текста (или группы художественных текстов – направления, эпохи, национальной литературы в целом) „место разворачивания смыслов", которое может коррелировать с каким-либо фрагментом (или фрагментами) реального пространства, как правило, открытым [18].

Как правило, топос подразумевает открытый пространственный образ, а локус – закрытый. В.П. Океанский определяет локус как «местоимение» тотальности: «уникальный и локализированный в космологическом отношении топос, вне которого тотальность таким способом нигде и никогда не сбудется» [19]. Определение локуса в этом случае дается через топос – если топос представляет собой безграничное пространство, то локус – ограниченное пространство, являющееся его частью. А.Х. Гольденберг, разграничивая локус и топос, исходит из разграничения, существующего между архетипическим и конкретным, идеальным и реальным. При этом топос у А.Х. Гольденберга представляется как «обобщенное место разворачивания определенных смыслов», а локус – как «некое ограниченное пространство художественного текста, имеющее референтную соотнесенность с действительностью» [20]. Он же отмечает, что в фольклорном тексте локус предстает как топос (иное царство, пир, дом, сад, лес и т.д.).

Некоторые филологи проводят параллель между понятиями «топос» и «концепт» (см., например, работы Г.Г. Хазагерова), предлагая изучать топосы в логике «сферы», т.е. некоего общего поля взаимозависимых сущностей [21]. Четко прослеживаемая аналогия с концептосферой позволяет нам использовать в нашем исследовании сказочные топосы как концепты в составе метаконцепта «**(сакральное) пространство»**.

Таким образом, анализ научных исследований понятия «сакральное пространство» позволяет нам утверждать, что в концептосфере народной волшебной сказки **(сакральное) пространство** занимает место одного из главных метаконцептов. При этом метаконцепт «**(сакральное) пространство»** наполняется концептами, в качестве которых мы можем использовать сказочные топосы, которые организуют художественное пространство сказочного текста. Такой подход к изучению концептосферы народной волшебной сказки является качественно новым и открывает широкие возможности для изучения представлений о наивной картине мире, нашедших отражение в фольклоре разных народов.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. *Историческая поэтика русской литературы*. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999.
2. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Москва: Наука, 1979.
3. Путилов В.Н. *Героический эпос и действительность*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1988.
4. Гамзатова П.Р. Инобытийное пространство в традиционной культуре и художественных системах (универсальная модель, когнитивные аспекты). *Традиционная культура*. 2007; № 1: 3 – 14.
5. Элиаде М. *Миф о вечном возвращении*. Москва: Ладомир, 2000.
6. Элиаде М. *Священное и мирское*. Москва: Издательство Московского университета, 1994.
7. Хюбнер К. *Истина мифа*. Перевод с немецкого. Москва: Республика, 1996.
8. Островская К.З. Неодномерный характер метаконцепта (сакральное) время в фантастическом хронотопе народной волшебной сказки. *Modern Humanities Success/ Успехи гуманитарных наук*. 2020; № 10: 191 – 196.
9. Теребихин Н.М. Геософия и сакральная география как проектно-ориентированные направления исследования в области этнокультурологии народов Северной Евразии. *Вестник Северного Арктического федерального университета*. 2012; № 1: 80 – 87.
10. Гурова И.В. Сакральная география и религиозный туризм. *Религия и/или повседневность*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Минск, 2015: 303 – 309.
11. Лавренова О.А. Культурный ландшафт: от Земли к Космосу. Ноосферная концепция В.И. Вернадского и понятие культурного ландшафта. *Биосфера*. Электронный научный журнал. 2003; № 2: 140 – 151.
12. Лотман Ю.М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя. *Труды по русской и славянской филологии*. Литературоведение. Тарту: Издательство Тартуского государственного университета, 1968; Т. XI: 5 – 50.
13. Субботина Т.В. Локус, топос, урбоним, микротопоним: к вопросу о содержании пространственных понятий. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2011; Выпуск 57, № 24 (239): 111 – 113.
14. Кузьмина М.Ю. Динамичные локусы в былинном тексте. *Научный журнал КубГАУ*. 2013; № 94 (10). Available at: http://ej.kubagro.ru/2013/10/pdf/45.pdf
15. Аристотель. Топика. *Сочинения*: в 4 т. Москва: Мысль, 1978; Т. 2.
16. Рождественский Ю.В. *Принципы современной риторики*. Москва: Флинта, 2003.
17. Ляпин С.Х. Концепты и топосы, или Еще один подход к пониманию и преподаванию философии. *Современные подходы к преподаванию философии*. Архангельск: Издательство ПомГУ, 1998: 19 – 27.
18. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005; № 11: 87 – 94.
19. Океанский В.П. Локус Идиота: введение в культурофонию равнины. *Роман Достоевского «Идиот»: раздумья, проблемы*. Иваново, 1999: 179 – 200.
20. Гольденберг А.Х. *Локус дома в мифопоэтике Гоголя*. Available at: http://domgogolya.ru/science/researches/1400/
21. Хазагеров Г.Г. Топос vs концепт. Available at: http://www.khazagerov.com/pragmatics/82-topos-vs-concept

References

1. Lihachev D.S. *Istoricheskaya po`etika russkoj literatury*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1999.
2. Lihachev D.S. *Po`etika drevnerusskoj literatury*. Moskva: Nauka, 1979.
3. Putilov V.N. *Geroicheskij `epos i dejstvitel'nost'*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1988.
4. Gamzatova P.R. Inobytijnoe prostranstvo v tradicionnoj kul'ture i hudozhestvennyh sistemah (universal'naya model', kognitivnye aspekty). *Tradicionnaya kul'tura*. 2007; № 1: 3 – 14.
5. `Eliade M. *Mif o vechnom vozvraschenii*. Moskva: Ladomir, 2000.
6. `Eliade M. *Svyaschennoe i mirskoe*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1994.
7. Hyubner K. *Istina mifa*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Respublika, 1996.
8. Ostrovskaya K.Z. Neodnomernyj harakter metakoncepta (sakral'noe) vremya v fantasticheskom hronotope narodnoj volshebnoj skazki. *Modern Humanities Success/Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2020; № 10: 191 – 196.
9. Terebihin N.M. Geosofiya i sakral'naya geografiya kak proektno-orientirovannye napravleniya issledovaniya v oblasti `etnokul'turologii narodov Severnoj Evrazii. *Vestnik Severnogo Arkticheskogo federal'nogo universiteta*. 2012; № 1: 80 – 87.
10. Gurova I.V. Sakral'naya geografiya i religioznyj turizm. *Religiya i/ili povsednevnost'*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2015: 303 – 309.
11. Lavrenova O.A. Kul'turnyj landshaft: ot Zemli k Kosmosu. Noosfernaya koncepciya V.I. Vernadskogo i ponyatie kul'turnogo landshafta. *Biosfera*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2003; № 2: 140 – 151.
12. Lotman Yu.M. Problema hudozhestvennogo prostranstva v proze Gogolya. *Trudy po russkoj i slavyanskoj filologii*. Literaturovedenie. Tartu: Izdatel'stvo Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta, 1968; T. XI: 5 – 50.
13. Subbotina T.V. Lokus, topos, urbonim, mikrotoponim: k voprosu o soderzhanii prostranstvennyh ponyatij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. Iskusstvovedenie. 2011; Vypusk 57, № 24 (239): 111 – 113.
14. Kuz'mina M.Yu. Dinamichnye lokusy v bylinnom tekste. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2013; № 94 (10). Available at: http://ej.kubagro.ru/2013/10/pdf/45.pdf
15. Aristotel'. Topika. *Sochineniya*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1978; T. 2.
16. Rozhdestvenskij Yu.V. *Principy sovremennoj ritoriki*. Moskva: Flinta, 2003.
17. Lyapin S.H. Koncepty i toposy, ili Esche odin podhod k ponimaniyu i prepodavaniyu filosofii. *Sovremennye podhody k prepodavaniyu filosofii*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo PomGU, 1998: 19 – 27.
18. Prokof'eva V.Yu. Kategoriya prostranstvo v hudozhestvennom prelomlenii: lokusy i toposy. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; № 11: 87 – 94.
19. Okeanskij V.P. Lokus Idiota: vvedenie v kul'turofoniyu ravniny. *Roman Dostoevskogo «Idiot»: razdum'ya, problemy*. Ivanovo, 1999: 179 – 200.
20. Gol'denberg A.H. *Lokus doma v mifopo`etike Gogolya*. Available at: http://domgogolya.ru/science/researches/1400/
21. Hazagerov G.G. Topos vs koncept. Available at: http://www.khazagerov.com/pragmatics/82-topos-vs-concept

Статья поступила в редакцию 18.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-669-672

Dagbaeva O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: mazuka11@yandex.ru*
Dmitrieva E.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: mazuka11@yandex.ru*
Usmanova Z.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: mazuka11@yandex.ru*

NEW APPROACHES TO THE TYPOLOGY OF TERRITORIAL VARIANTS OF THE FRENCH LANGUAGE. The article examines the concept of variability of the French language as a multinational language that exists in territorial-social interconnection and functional interaction of various forms within certain geographical formations. To classify the available varieties of the French language, two types of criteria are proposed: sociolinguistic, covering historical and status-functional factors, and purely linguistic. In accordance with these criteria, four types of diatopic varieties are distinguished: the language standard, the national variant (two subspecies), the territorial variant (three subspecies), and the regional variant. The proposed typology of territorial variants is schematized in the table and also illustrated with specific examples. The authors conclude that further studies need to focus on each type of variety with the selection of certain subgroups, which will allow for a multi-component and detailed model of the territorial variability of the French language.

Key words: **diatopic language variability, territorial varieties, typology, criteria for identifying linguistic variants, multinational language.**

О.И. Дагбаева, *канд. филол. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: mazuka11@yandex.ru*
Е.Г. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: mazuka11@yandex.ru*
З.А. Усманова, *канд. филол. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: mazuka11@yandex.ru*

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ТИПОЛОГИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется понятие вариативности французского языка как полинационального, существующего в территориально-социальной взаимосвязи и функциональном взаимодействии различных форм в пределах определенных географических образований. Для классификации имеющихся разновидностей французского языка предлагаются два типа критериев: социолингвистические, охватывающие исторические и статусно-функциональные факторы, и сугубо лингвистические. В соответствии с указанными критериями выделяются четыре типа диатопных разновидностей: языковой стандарт, национальный вариант (два подвида), территориальный вариант (три подвида) и региональный вариант. Предложенная типология территориальных вариантов схематизирована в таблице, а также проиллюстрирована конкретными примерами.

Ключевые слова: **диатопная вариативность языка, территориальные разновидности, типология, критерии выделения языковых вариантов, полинациональный язык.**

Исследование особенностей формирования и функционирования языковых вариантов считается в современном языкознании темой достаточно исследованной, с одной стороны, и достаточно противоречивой, с другой. Исследователи отмечают, что «большой интерес к видоизменению языковых средств объясняется тем, что только полное и многоаспектное изучение этого феномена позволит понять принципы и законы, внутреннюю логику диахронического развития и синхронного функционирования языка» [1, с. 46]. Из-за этого данная тематика не теряет своей актуальности, а потребность в исследовании территориальной вариативности французского языка приобретает особый вес в связи с активным развитием явления франкофонии.

Французский язык на территории своего распространения является важным средством общения, но существует в виде социально и географически детерминированных вариантов со своими лингвистическими особенностями. Современный подход к классификации языковых вариантов французского языка требует четкого определения и осмысления ее критериев с учетом исторической и лингвокультурной специфики этих языков и определенных экстралингвальных факторов. На основе этих критериев нужно осуществить развернутую типологию территориальных вариантов французского языка.

Цель статьи: разработать авторскую типологию территориальных вариантов французского языка с учетом современных критериев выделения каждого из них. Исследуемым объектом работы являются территориальные варианты французского языка, а предметом – классификация этих языковых вариантов на основе их важнейших функциональных и социолингвистических особенностей.

Для достижения цели необходимо рассмотреть понятие территориальной языковой вариативности, выявить основные критерии выделения диативных разновидностей языка, проанализировать их характеристики, уточнить терминологический аппарат, исследовать типологии, разработанные советскими и иностранными исследователями.

Понятие территориальной языковой вариативности является составной частью общего варьирования языка, то есть его способности к видоизменению. Динамическая сущность языка предполагает функционирование на синхронном срезе пространственно-выделенных языковых разновидностей, которые существуют на определенной территории распространения языка, имеют «генетическое родство и являются частями общей диасистемы» [2, с. 9]. Исследования таких языковых вариантов должны осуществляться, согласно Г. Степанову [2], в сравнительно-историческом аспекте, то есть с точки зрения исторического основания их возникновения и распространения, и в сравнительно-сопоставительном, то есть с учетом общих черт и фактов различия и типов различий на уровнях языковой нормы, языковой системы, узуса и речевых актов. Особенно значимым является изучение соотношения «языковая норма – узус» в отношении к литературной норме Франции. Итак, важными для исследования являются не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы развития диатопных образований, степень удаленности формы существования вариантов от кодифицированного литературного языка, их дистрибуция в зонах употребления (контекст сосуществования с другими языками), социолингвистические показатели (условия и особенности функционирования языка в определенной социальной среде, общепризнанный статус, престиж, степень владения говорящими, наличие или отсутствие письменной традиции).

Рассмотрим языковую ситуацию французского языка, которую мы определяем как совокупность форм наличия французского языка в их территориально-социальной взаимосвязи и функциональном взаимодействии в пределах определенных географических или административно-политических образований. Эта языковая ситуация, с одной стороны, является «унилингвальной» (по А. Антроповой) [3], потому что речь идет об одном языке, а не совокупности языков, а с другой, многокомпонентной, поскольку она характеризует французский язык как полицентричный или полинациональный. Изучение ситуации предполагает установление отношения «объекта-эталона» (по Г. Степанову) [2], то есть кодифицированного литературного языка Франции, который характеризуется данным состоянием и который является ядром парадигмы этой языковой ситуации, к другим вариантам этого языка, находящимся с ним в различных формах пространственно-социальных взаимодействий и образующих периферию этой парадигмы. Язык-эталон будет обозначен как *языковой стандарт*. Основные периферийные разновидности французского языка будут рассмотрены отдельно – от более значимых форм их территориального существования (или основных языков – *majors langages*) к наименее значимым (*special status*).

Проанализируем исследования относительно критериев выделения территориальных вариантов. В этом смысле Г. Степанов различает две группы факторов: объективные (функции речи, формы ее применения и сфера использования) и субъективные или аксиологические: примерный вариант (языковой стандарт), родной/неродной язык, престижность [2, с. 13]. Мы предлагаем распределение по социолингвистическим критериям (которые учитывают историю появления и развития идиомов, условия их функционирования), с одной стороны, и лингвистическим, с другой. Первую группу критериев мы очерчиваем как статусно-функциональные.

Для систематизации пространственной вариативности языка по этому типу факторов является важным социолингвистический статус языка (официальный или государственный язык, язык межнационального общения, язык языковых меньшинств и так далее). H. Walter [4] определяет этот признак через функции языка, первая среди которых – это официальная функция как языка государственного управления и политики, но еще может быть образовательная, религиозная и т.п. Этот критерий является касательным также к сфере использования языка (литература, разговорная, бытовая речь, язык обучения и науки, язык

официального и неофициального общения). Исследователи [5; 6] настаивают на рассмотрении как официального, так и фактического статуса идиома. Например, в Канаде французский язык является вторым государственным, но фактически статус английского выше, тогда как в провинции Квебек официальный и фактический статус французского языка совпадают. В этом случае фактический статус варианта сталкивается с фактором его престижности, который может предопределяться различными факторами: международное признание идиома, национальное признание языка как элемента сплочения нации, престиж носителей языка (как социальной группы: на нем разговаривает политическая и интеллектуальная элита), богатое культурное, в частности литературное, наследие, урегулированность языка.

Еще одним критерием выделения языковых вариантов считается количество лиц, для которых этот язык является родным [3]. Это квантитативный критерий, который измеряется в процентах определенных говорящих от общего количества жителей страны. Но здесь необходимо различать общий процент жителей страны, говорящих на французском языке, согласно МОФ (Международной организацией Франкофонии), и тот процент говорящих, которые считают его родным. Иногда цифры очень разнятся. Например, согласно исследованиям U. Reutner [7], в Маврикии насчитывается 73% франкофонов (по данным НОФ), но французский является родным лишь для 3,6%; на Сейшелах с 53% франкофонов родным для себя считают 0,8%, а на Гаити соответственно 42%, 2%, а 2,8% – вторым языком. В целях классификации, согласно показателю общего количества франкофонов, U. Reutner [7] предлагает четыре шкалы: 1) больше 80%, 2) 50 – 80%, 3) 20 – 49%, 4) меньше 20%.

Еще один из важнейших критериев выделения территориальных разновидностей – наличие или отсутствие у варианта литературного языка механизмов и институтов нормализации этого языка в стране. Здесь необходимо также различать, является ли эта литературная речь эндогенной как в плане нормы, так и в плане узуса (как для французского языка Франции, который является эталоном) или экзогенной. N. Gueunier [8] рассматривает еще фактор «автономии языка», то есть является он основным или вспомогательным средством общения в стране. И последний, социолингвистический критерий – историчность языка, то есть его связь с национальной традицией, с этносом. Здесь важно отметить вслед за Г. Степановым [2, с. 12] два типа генетических отношений между стандартным языком и определенным вариантом: развивалась ли языковая разновидность как родной язык с течением истории государства (то есть язык-эталон и другой идиом развиваются параллельно) или развитие языка связано с историческим заселением определенной территории (переселением франкоязычных жителей), или с колонизацией территории (тогда речь идет об импортируемом языке).

В лингвистическом плане для типологизации диатопических языковых вариантов предлагается соотношение общих (тождественных) и различительных структурных элементов относительно языкового стандарта. В связи с вышеизложенным мы определяем такие критерии выделения диатопных типов варьирования языка:

I. Статусно-функциональные:

1. Автономное функционирование языка/вспомогательная речь в условиях диглоссии. Подкритерий: вариант имеет/не имеет своих диалектов и патуа.

2. Социальный статус официальной/неофициальной речи. Подкритерии: единственный официальный язык в стране/официальный наряду с другими; Неофициальный язык: региональный/язык национальных меньшинств и др.

3. Количество говорящих. Способ определения: процент говорящих от общего количества жителей страны (меньше 20%, 20% – 49%, 50% – 80%, более 80%).

4. Родной/неродной язык для жителей. Способ определения: процент говорящих от общего количества жителей страны (меньше 20%, 20% – 49%, 50% – 80%, более 80%); распределение языка на территории страны (пропорциональное / в определенных зонах).

5. Наличие/отсутствие литературного языка (нормализации). Подкритерий: эндогенная/экзогенная языковая норма.

6. Социальное функционирование: использование во всех/некоторых сферах деятельности страны.

7. Историчность языка. Способ определения: типы генетических отношений между стандартным языком и определенным вариантом и способ внедрения (исторически родная / импортированная путем иммиграции / наложена путем колонизации с аннексией территории).

II. Лингвистические:

1. Степень отдаленности формы наличия вариантов от кодифицированного литературного языка.

2. Степень взаимопонимания между носителями языкового стандарта (нормированного языка Франции) и другими идиомами.

Применим предложенные критерии к языковым разновидностям французского языка. Здесь следует отметить, что зарубежные исследователи употребляют понятие языкового варианта (varietes linguistiques) преимущественно как родовое для всех форм территориального функционирования языка: от языкового стандарта (*standard*) до ничтожного (*pidgin*). Следовательно, они выделяют (в частности N. Gueunier [8]): *standard* (языковой стандарт), *vernaculaire* (язык местного населения), dialecte (диалект) или более современное понятие *variete regionale* (региональный вариант), *creole* (креолизированная форма языка), *regiolecte* (региолект или его синонимы – тополект, геолект) как промежуточная форма между диалектом и местным языком, *vehiculaire* (аналог лингва франка), *kione* (койне), *pidgin* (пиджин), иногда добавляют *classique* (классический язык, например латынь) *et artificiel* (искусственный язык, например эсперанто).

Нам представляется не совсем точным распределение вариантов, предложенное выше, поскольку диалект трактуется как языковая разновидность, распространенная в стране (в последнее время в историческом смысле понятия) или за ее пределами (употребляется в значении территориального варианта), так же как и местный язык употребляется или как исторический термин (что касается периода зарождения французского языка как языкового стандарта Франции), или как антоним к понятию *лингва франка,* и может, таким образом, рассматриваться одновременно и как региональный (территориальный) вариант. Во избежание двусмысленности пространственные разновидности все чаще называют «французские языки в мире» или «франкофонии». На наш взгляд, название «французские языки» удачно подчеркивает, что эти языковые варианты (как и автономные национальные языки) являются достаточно гетерогенными и имеют каждый свои закономерности развития, но при этом не изолированы друг от друга, а содержат общий знаменатель. Понятие франкофонии к тому же ставит акцент на говорящих как основном элементе языковой ситуации, а не на языковой системе как таковой. Но в то же время эти названия не конкретизируют социолингвистический статус каждого из них. Чтобы это прояснить, мы предлагаем взять за основу классификацию территориальных вариантов В. Клокова [9], несколько расширить ее, учтя предложенные нами критерии, наложить на современную языковую ситуацию франкофонии, а также проиллюстрировать конкретными примерами языковых разновидностей.

Типология территориальных вариантов французского языка (от ядра к периферии):

1. Языковой стандарт (французская языковая норма Франции).

2. Национальный вариант: а) национальный вариант, исторически сложившийся путем романизации (французские языки в Европе: Бельгия, Швейцария, Люксембург, Монако); б) национальный вариант импортированный (Канада).

3. Территориальный вариант:

а) суперстратный территориальный вариант (страны Тропической Африки, где французский – это единственный официальный язык: Гвинея, Бенин, Габон, Демократическая Республика Конго, Республика Конго, Мали, Нигер, Того или один из двух официальных языков: Бурунди, Руанда, Чад, Центрально-африканская Республика);

б) субстратный вариант (в странах Центральной и Южной Америки, на островах Индийского океана и в Океании (Луизиана, Маврикий, Гаити, Мадагаскар); особая ситуация с заморскими департаментами и регионами Франции (фр. DROM), где французский является государственным языком: Гваделупа, Мартиника, Гвиана, Реюньон, Майотта и поэтому имеет высокий процент франкофонов, и с заморскими сообществами и административно-территориальными образованиями с особым статусом (фр. COM, CSG);

в) адстратный территориальный вариант (страны Магриба: Алжир, Марокко, Тунис, а также Ливан, Лаос, в меньшей степени Камбоджа, Вьетнам).

4. Региональная речь, распространенная во Франции (бывшие диалекты: баскский, эльзасский, провансальский и т.д.) и в итальянском регионе Валле Д'Аоста.

Понятия «местный язык» (*le vernaculaire*), «койне», «пиджин» являются сугубо историческими, они служили для определения языковых вариантов, которые сыграли роль в зарождении современных вариантов французского языка. Креолизированный язык и лингва франка имеют определенное отношение к современной языковой ситуации французского языка, но не могут быть классифицированы среди территориальных вариантов. Схематично эта типология выглядит так (табл. 1):

Уточним имеющуюся терминологию относительно статуса французского языка.

Языковой стандарт – разновидность речи, подвергшаяся стандартизации, воспринимается населением как национально-образующий элемент, используемый в общественных целях. В нашем случае это – язык-эталон, литературный язык Франции, который был имплантирован как один из бывших диалектов (королевский), получивший в ходе исторического процесса высший социальный статус. Французский язык Франции является эндогенным как в плане нормы, так и в плане узуса.

Национальный вариант языка – форма функционирования языкового стандарта в самостоятельном национальном сообществе (за пределами Франции) во всех социальных сферах. Основными признаками национального варианта являются его автономность и наличие литературной нормы, которая образовалась или во время параллельного развития определенного идиома и стандартного языка (французский в Европе), или как форма приспособления языкового стандарта (в его синхронном срезе) к традициям и потребностям определенной нации (экспорт языка в процессе миграции говорящих или во время колонизации (без аннексии территории) – как в Канаде). Факт заселения канадской территории без аннексии является важным для определения национального варианта, ибо он свидетельствует об историзме идиома, его связи с коренным этносом. Французский язык национального варианта является эндогенным как в плане нормы, так и в плане узуса, а языковый стандарт (язык Франции) выступает для

Таблица 1

Территориальные варианты французского языка

Языковой вариант	Критерии выделения вариантов								
	Нормализация	Статус официального языка	Автономность	Историчность/ Форма внедрения	Наличие диалектов	% говорящих	Престиж	Родной язык для многих	Лингвистическая близость к стандарту
Языковой стандарт	+	+	+	+ /установка (имплантация)	+	97%	+	97%	абсолютная
Национальный вариант, исторически сложившийся	+	+	+	+ /установка в определенной части страны (имплантация)	+	50 – 80%	+	97%	высокая
Национальный вариант, импортированный	+	+	+	+ /импорт (через иммиграцию) в определенную часть страны	+	30% –Канада, 94% – Квебек	+/-	24% – Канада, 87% – Квебек	Достаточно высокая (фонетические особенности)
Суперстратный территориальный вариант	–	+	–	- /наложение (суперпозиция)	–	20 – 49%	+	До 20%	Достаточно высокая
Субстратный территориальный вариант	–	+/-	–	- /наложение (суперпозиция)	–	20 – 49% 80% для DROM	+	До 20%	Средняя
Адстратный территориальный вариант	–	-	–	- /наложение (суперпозиция)	–	20 – 49%	+	До 20%	Достаточно высокая
Региональный язык во Франции	–	-	–	+ /как низкий вариант	+	97%	+	97%	Очень высокая

него в качестве экзогенной нормы. Кроме того, национальный вариант, конечно, имеет статус официального языка для более 50% носителей, для большинства из которых это родной язык. С лингвистической точки зрения он имеет больше тождественных структурных элементов разного уровня с языком стандарта, чем различительных, и большую степень взаимопонимания среди говорящих на нем.

Территориальный вариант языка существенно отличается от национального отсутствием национальной эндогенной нормы, поскольку ориентируется на языковой стандарт (экзогенную норму центрального ареала распространения языка) и обычно функционирует не автономно, а в условиях диглоссии, поскольку является импортированным идиомом. Количество говорящих от общего числа населения страны составляет менее 50%, и язык не является родным для абсолютного числа жителей. Этот вариант образовался путем колонизации и аннексии территорий, которые в дальнейшем деколонизировались. Обычно не используется в разговорной, бытовой речи, неофициальном общении, а является языком литературы, обучения и науки, официального общения. Имеет определенную эндогенную узусную (лингвокультурологическую) специфику.

Суперстратный территориальный вариант имеет официальный статус, является престижным в стране, взаимодействует с местными языками, влияя на них. *Субстратный вариант* имеет официальный статус или статус языка национальных меньшинств (как в Луизиане) и под влиянием местного языка видоизменяется. Это происходит, поскольку местный язык обычно предварительно креолизируется на основе французского языка и легко взаимодействует с ним. *Адстратный вариант* не имеет официального статуса, но является престижным как язык политических элит, образования, науки, СМИ и культуры. В случае адстратного варианта импортируемый язык сосуществует параллельно с местными языками.

Региональный язык является вариантом языка определенного региона страны, продуктом его исторического развития и взаимосвязи с развитием языкового стандарта как высшей формы. Региональные языки – это современное название прежних диалектов. Они существуют в самой Франции. Исключение составляет итальянский регион Валле Д'Аоста, в котором он имеет статус регионального языка в Италии и исторически связан с французским языком Франции. Региональный язык имеет определенные структурные особенности (преимущественно фонетические и лексические) по сравнению с языком-стандартом, особенно для региолекта Валле Д'Аоста в силу особой языковой дистрибуции.

Креолизированный язык – это смешанный язык, который образовался на основе французского языка, пиджинизированного с местным языком во время колонизации Францией определенных территорий. Основной для образования креолизированного языка была лексическая база французского языка. Такая разновидность является относительным диатопическим вариантом французского языка, потому что не является родным для подавляющего количества говорящих и имеет слишком большую степень удаленности от языкового стандарта. Креолизированный французский язык существует в Америке: луизианский, гаитянский, антильский, гваделупский и т.д.; в бассейне Индийского океана; в бассейне Тихого океана: тайо в Новой Каледонии; тай-бой в Азии.

Лингва франка – это функциональный тип языка, который используется как средство коммуникации между носителями различных языков в условиях ограниченных социальных контактов. Французский язык как лингва франка в современном смысле существует как язык международного общения: является языком официальных дипломатов и международных почтовых служб, одним из официальных языков ООН и рабочих языков в ЕС. Исторически в 17 – 18 вв. он был межнациональным языком большинства королевских дворов Европы.

Таким образом, в статье было выделено четыре типа разновидностей пространственного языкового варьирования: языковой стандарт, национальный вариант (два подвида), территориальный вариант (три подвида) и региональный вариант. В дальнейших исследованиях пространственной вариативности французского языка нужно сосредоточить внимание на каждом типе разновидности, выделив определенные подгруппы на основе расширенных подкритериев, уделив особое внимание лингвистическим особенностям и демолингвистической ситуации каждой страны, что позволит составить многокомпонентную и детализированную модель территориальной вариативности французского языка.

Библиографический список

1. Вагана Ж., Бондаренко Е.В., Чернова О.О. Теоретические основания изучения проблемы языковой вариативности. *Научные ведомости БГНИУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2012; Выпуск 13, № 6 (125): 41 – 49.
2. Степанов Г.В. Объективные и субъективные критерии определения понятия варианта языка. *Типология сходств и различий близкородственных языков*. Кишинев, 1976: 8 – 14.
3. Антропова Л.И. Вариативность языковой нормы. *Вестник ЧГУ*. Филология. Искусствоведение. 2013; Выпуск 85, № 35 (326): 8 – 10.
4. Walter H. *Aventures et mésaventures des langues de Fra*nce. Paris: Champions classiques, 2012.
5. Усманова З.А. Языковая и лингвокультурологическая сущность французского языка Канады. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; Ч. 2, № 9 (39): 183 – 186.
6. Усманова З.А., Дмитриева Е.Г. Национально-культурное своеобразие фразеологии франкоканадцев. *Личность в межкультурном пространстве*. Москва, 2013: 80 – 83.
7. Reutner U. (dir.) *Manuel des francophonies*. Berlin: De Gruyter, 2017.
8. Gueunier N. Les contacts de langues dans les situations de francophonie. *Linx*. 1995; № 33: 15 – 30.
9. Клоков В.Т. Норма и узус в территориальных вариантах французского языка. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*: материалы региональной научной конференции. Волгоград, 2004: 368 – 373.

References

1. Vagana Zh., Bondarenko E.V., Chernova O.O. Teoreticheskie osnovaniya izucheniya problemy yazykovoj variativnosti. *Nauchnye vedomosti BGNIU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; Vypusk 13, № 6 (125): 41 – 49.
2. Stepanov G.V. Ob`ektivnye i sub`ektivnye kriterii opredeleniya ponyatiya varianta yazyka. *Tipologiya shodstv i razlichij blizkorodstvennyh yazykov*. Kishinev, 1976: 8 – 14.

3. Antropova L.I. Variativnost' yazykovoj normy. *Vestnik ChGU*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2013; Vypusk 85, № 35 (326): 8 – 10.
4. Walter H. *Aventures et mésaventures des langues de Fr*ance. Paris: Champions classiques, 2012.
5. Usmanova Z.A. Yazykovaya i lingvokul'turologicheskaya suschnost' francuzskogo yazyka Kanady. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; Ch. 2, № 9 (39): 183 – 186.
6. Usmanova Z.A., Dmitrieva E.G. Nacional'no-kul'turnoe svoeobrazie frazeologii frankokanadcev. *Lichnost' v mezhkul'turnom prostranstve*. Moskva, 2013: 80 – 83.
7. Reutner U. (dir.) *Manuel des francophonies*. Berlin: De Gruyter, 2017.
8. Gueunier N. Les contacts de langues dans les situations de francophonie. *Linx*. 1995; № 33: 15 – 30.
9. Klokov V.T. Norma i uzus v territorial'nyh variantah francuzskogo yazyka. *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: materialy regional'noj nauchnoj konferencii. Volgograd, 2004: 368 – 373.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 811.411.21 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-672-673

Magomedov M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Grammatical Studies (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*
Magomedova M.M., *junior researcher, Department of Grammatical Studies (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedy@mail.ru*

PROBLEMS OF COMPOSING DICTIONARIES IN THE AVAR LANGUAGE AND WAYS OF THEIR SOLUTION. The article describes some of the problems of compiling dictionaries in the Avar language and indicates ways to solve them. The basic principle of Avar writing is phonetic, where each individual sound is indicated by a letter in its main or only its sound meaning. Vowel sounds are subject only to quantitative reduction, voiced consonants within one word form are rarely stunned before unvoiced consonants, and unvoiced consonants are not voiced before voiced. The subject of the research is the existing spelling rules and their shortcomings from the point of view of their reflection in the existing dictionaries of the Avar language. The purpose of the article is to show the ways of solving the existing problems of spelling of the Avar language. The scientific novelty of the article is that for the first time a detailed analysis of the spelling problems of the Avar language is carried out. The practical significance of the study lies in the fact that its results will be useful in compiling various dictionaries for the Avar language.
Key words: **Avar language, vocabulary, dictionaries, alphabet, spelling rules, adaptations, amplified sounds, letters and signs.**

М.А. Магомедов, *канд. филол. наук, доц., зав. отд. грамматических исследований, Институт языка, литературы и искусства, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН, г. Махачкала. E-mail: dun2@mail.ru*
М.М. Магомедова, *мл. науч. сотр., Институт языка литературы и искусства Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН, г. Махачкала, E-mail: mesedy@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВАРЕЙ НА АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Публикация подготовлена в рамках научного проекта РФФИ № 20-012-00380а

В статье описаны некоторые проблемы составления словарей на аварском языке и указаны пути их решения. Основным принципом аварского письма является фонетический, где каждый отдельный звук обозначается буквой, основной или единственной в ее звуковом значении. Гласные звуки подвергаются только количественной редукции, звонкие согласные в пределах одной словоформы редко подвергаются оглушению перед глухими согласными, а глухие согласные перед звонкими не озвончаются. Предметом исследования являются существующие правила правописания и их недостатки с точки зрения их отражения в существующих словарях по аварскому языку. Цель статьи – показать пути решения существующих проблем в области орфографии аварского языка. Научная новизна статьи состоит в том, что в ней впервые проводится подробный анализ проблем правописания аварского языка. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты будут полезны при составлении различных словарей по аварскому языку.
Ключевые слова: **аварский язык, лексика, словари, алфавит, правила правописания, адаптация, усиленные звуки, буквы и знаки.**

Как известно, аварский язык относится к нахско-дагестанской ветви кавказских языков. Он является одним из официальных языков Дагестана, число носителей которого насчитывается около миллиона человек. Письменность на аварском языке на арабографической основе возникла еще в XVI веке. Но только с XVII века в аджам (приспособленное для разных языков арабское письмо) вводятся надстрочные и подстрочные диакритические знаки (ташдиды), применяемые для написания букв, отсутствующих в арабском алфавите.

Однако употреблялись они не очень последовательно и часто опускались. Начиная с XVIII века, аджам получает широкое распространение. В конце XVIII века арабское письмо для аварского языка было нормализовано Дибир-Кади из Хунзаха (1742 – 1817) [1] и с незначительными изменениями (1845, 1920 гг.) продолжало употребляться вплоть до 1928 года.

Настоящее развитие письменность на аварском языке получила после перехода на кириллическую основу в 1938 году. Согласно указу Президиума Верховного Совета ДАССР газеты и книги перешли на новый алфавит с 1 июля, а школы – с 1 сентября 1938 года. Следует сказать, что с самого начала в деле составления алфавита и правил правописания были заложены определенные «мины», которые до сих пор создают проблемы в деле усовершенствования письменности. Несовершенство письменности, как известно, является сдерживающим фактором как в деле обучения в школе, так и составления полноценных словарей.

После перехода на новый алфавит предпринимались некоторые попытки усовершенствования правил орфографии. Так, в декабре 1952 года на научной сессии Института ИЯЛ Дагестанского ФАН СССР [2], посвящённой вопросам орфографии, аварская секция предложила вместо *цIцI* и *чIчI* писать *ць* и *чь*, но вопрос так и не был решен. В 1993 году этот вопрос среди прочих опять обсуждался на конференции по проблемам нормализации письменных языков в ИЯЛИ ДНЦ РАН [3], где, в частности, в качестве альтернативных вариантов для этих букв предлагались *цII* и *чII*, *цъ* и *чъ* и некоторые другие, вплоть до введения латиницы.

На наш взгляд, ни на одной конференции не были подняты реально существующие вопросы письменности на аварском языке. Попытаемся обозначить их в определенной последовательности.

1. В алфавите аварского языка не представлены десять (!) фонем, которые активно используются в языке: *([кк], [кIкI], [лълъ], [лI], [сс], [хх], [цц], [цIцI], [чч], [чIчI])*. Для одной из них *([лI])* в графике вообще нет знака. Губно-губной абруптивный *[пI]* используется в литературном языке в слове *гьопIа* (возглас при танце), но из-за отсутствия буквы для этого звука это слово вообще невозможно записать. Слова на эти буквы даются внутри других букв. Для трех из них *([кк], [кIкI], [чч])* существует странное правило, что они пишутся везде, где они слышатся, т.е. мы заранее должны знать, где они слышатся. Для аварского языка, в котором большое количество диалектов и говоров, во многих из которых наблюдаются звукосоответствия типа *кк//хь, кIкI//кь, чч//щ* и другие, правило «где они слышатся» плохо работает.

2. Наоборот, в алфавите представлены несуществующие в аварской фонетической системы звуки *[ф], [ы].* Они нужны для обслуживания совершенно непонятного правила, касающегося того, что заимствования из русского и через русский язык должны писаться, как в русском языке. Данное правило противоречит сущности любого языка. Ни один язык не может заимствовать слова другого языка без адаптации. Вместо того чтобы давать в словарях адаптированные заимствования, приходится писать их как в словарях русского языка. Поэтому в русско-аварском словаре можно встретить такие переводы, как, например, трактор-трактор (в начале слова в аварском не представлены никакие сочетания согласных), *лыжи-лыжаби, модель-модель* (в аварском нет оппозиции по твердости-мягкости), *фабрика-фабрика,* хотя ни одно из этих слов по-аварски так нельзя произносить. Этот абсурд преследует аварский и другие дагестанские язык уже более восьмидесяти лет.

3. Ударения в заимствованиях также указано ставить как в русском языке. Как известно, в аварском литературном языке ударение не переходит дальше второго от начала слога, тогда как в русском языке оно может стоять и на четвертом, и на пятом, и на далее следующих слогах. Чтобы не нарушать это правило, в словарях ударение в русских заимствованиях поставлены и в русских вариантах (даже в тех, которые оформлены аварскими суффиксами), например: *агита́ция, агроно́мия, адвока́т, зоотéхник, инвали́д, опера́тор, отделéние.* По законам фонетики аварского языка эти слова должны выглядеть так: *аги́тация, агра́номиялъулаб, адва́кат, заа́техник, и́нвалид, апе́ратор, отде́ление*.

4. Написание большинства усиленных звуков (кроме *[кк], [кIкI], [чч]*) регламентируется в правилах наличием минимальных пар, но указанные минимальные пары для написания *лълъ, сс, хх, цц, цIцI, чч, чIчI* недостаточны для полного охвата всех случаев, например: *ах-ахх, лъел-лълъел, мачI-мачIчI* и многие другие. Кроме того, звуки *[ш]* и *[щ]* «по умолчанию» пишутся везде, где они слышатся, но в правилах они не даны рядом *с [кк], [кIкI], [чч],* подпадающими под это правило, поэтому в написании слов с начальными, срединными и конечными *ш* и *щ* наблюдаются ошибки (каждый пишет, как ему вздумается). Например, вместо *щиIру, щагIир, щамат* встречаются написания *шиIру, шагIир, шамат.* Дело в том, что в диалектах аварского языка наблюдаются звукосоответствия усиленных / неусиленных звуков, поэтому каждый старается писать так, как в своем диалекте, так как такие написания правилами никак не регламентируются.

5. Нет особого порядка в написании сложных слов. Иногда они пишутся слитно, иногда раздельно. Например, если слова *Кьилимегlер, Парахъмегlер* пишутся слитно, то *Сулахъ гlор, Волга гlор* – раздельно, хотя и первые нужно было написать раздельно.

6. Современный аварский алфавит [4, с. 94] состоит из 46 букв (называть «буквами» двух-, трех- и четырехбуквенные обозначения при строгом подходе нельзя). Мы имеем дело с сочетаниями букв (например, къ), букв и знаков (например, кI, чI), используемых для передачи на письме определенных звуков аварского языка.) и сочетаний знаков с буквами, которые используются для обозначения 50 звуков литературного языка. Кроме букв в алфавит включены и знаки *ъ*, *ь*, которые выполняют разные функции. Графема ъ («твердый знак») употребляется, во-первых, как буква для обозначения ларингального смычного звука *[ъ]*, например, *дуъдуи* – «заикание», *муъминчи* – «верующий», *вабаъ* – «холера», *Гlайнаъ* (женское личное имя). Во-вторых, данная графема употребляется как составная часть диграфов, передающих согласные разного способа и места образования (аффрикат *къ, хъ,* спирантов *гъ, лъ, лълъ*). В-третьих, она используется в заимствованных словах для разделения гласных от согласных. Разделительный ъ пишется в словах *масъала* – «задача», *съезд, субъект, объект.*

7. Знак *ь* в отличие от ъ не может быть буквой. Он используется, во-первых, как составная часть диграфов (спирантов *[гь], [хь],* аффриката *[кь]*). Во-вторых, как знак *ь* употребляется для написания заимствований из русского языка (*шинель, пальто, тетрадь*), хотя в аварском языке нет фонологической оппозиции по твердости – мягкости.

8. В аварском письме употребляется и знак *I* («яковлевская палочка»), которая взята из латинской графики (обозначает в латинице звук *[u]*). В целях унификации алфавитов северокавказских языков Н.Ф. Яковлевым [5] было предложено использовать данный знак для написания двойных сочетаний, передающих в первую очередь абруптивные звуки. В аварском языке он используется как составная часть диграфов и четверичных букв, обозначающих спираны *[гI], [хI],* абруптивные смычные *[тI], [кI],* абруптивные аффрикаты *[цI], [чI], [кIкI], [чIчI], [цIцI].*

9. Буква *э* употребляется во всех позициях слова, как в исконных, так и заимствованных словах (*беэдизе* – «ласкать», *баэ* – «поцелуй» (*повел.)*). Написание ее в начальной позиции означает отсутствие *й (эбел* – «мать», *эгъе* – «пятка»; ср. *егизе [йэгизе]* – «ложиться» (II гр. кл.)). Буква ё в начале слова применяется для написания лишь заимствованных слов (например, *ёлка),* в исконных словах в данной позиции ей соответствует сочетание *йо* (*йокьулей* – «любимая», *йо* – «эй» (обращение к женщине). В середине и в конце слова буква *ё* также пишется только в заимствованных словах, например, *боёк, бельё* (в орфографии русского языка, как известно, буква *ё* пишется, когда необходимо предупредить неверное чтение и понимание слова, или когда надо указать правильное произношение слова). В середине и в конце слова в исконной лексике сочетание *йо* не встречается. Буква *ю* пишется в исконной лексике в начале и в середине слова (*юссине* – «вернуться», *гьаюна* – «родилась»). В заимствованной из русского языка лексике данная буква пишется и в конце слова (например, *ревю*).

10. Лабиализация согласных передается с помощью буквы *в (w)*: *квер [kwer]* – «рука». Сочетания «согласный + *в*», передающие на письме лабиализованные согласные, в алфавит не включаются.

11. Основным принципом аварского письма является фонетический, где каждый отдельный звук обозначается буквой в основном или единственном ее звуковом значении. Это связано с тем, что гласные подвергаются только количественной редукции, звонкие согласные в пределах одной словоформы редко подвергаются оглушению перед глухими согласными, а глухие согласные перед звонкими не озвончаются. Глухие согласные намного превосходят по количеству звонкие (30 и 12 соответственно). Морфологический принцип заключается в том, что написание не соответствует произношению. Таких случаев в аварском языке в пределах одной словоформы мало. Можно говорить о том, что в формах *хъабчил [хъапчил]* (ср. *хъабарча* – «тулуп»), *гъежда [гъещтIа]* (ср. *гъеж* – «рука» (до кисти)) и в некоторых других звонкие оглушаются перед глухими. Используется и условный принцип, предписывающий писать те или иные буквы по договоренности. Например, в конце двусложных слов, где ударение падает на первый слог, если есть сомнения написания *о/у*, то пишется *у* (*наку* – «колено», *макьу* – «сон», *нису* – «творог», *гъеду* – «ворона», *гIакълу* – «ум», *пикру* – «мысль»). В суффиксах эргатива вместо геминированных пишутся обычные согласные, например, *васас [васасс]* – «мальчик», «сын», *ясалъ [ясалълъ] – «девочка», «дочь»*, *дица [дицца]* – «я». Нельзя, видимо, говорить о традиционном принципе, так как нет долгой традиции кириллического письма.

Встречаются и другие менее важные нарушения в правилах правописания. Для составления полноценных, отвечающих всем законам языка словарей нужны более совершенные правила правописания. Они (эти правила) регламентируются решениями Орфографической и терминологической комиссии, созданной при Правительстве Дагестана. До сих пор (она создана в 2015 году) данная комиссия ни разу не собиралась и не обсуждала насущные проблемы орфографии языков Дагестана.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в условиях снижения функциональной нагрузки на языки народов России (кроме русского языка), глобальной опасности их ослабления и исчезновения (особенно в условиях дагестанского многоязычия) настала насущная необходимость усовершенствования правил орфографии. В этой связи дагестанскими учёными-филологами, занимающимися проблемами аварского языка и его диалектами [3; 4; 5 –10 и др.], необходимо консолидировать усилия по их приведению в соответствие с законами естественного языка для того, чтобы создать на их основе полноценные двуязычные, орфографические, толковые, этимологические и другие словари по аварскому и другим, естественно, языкам Дагестана.

Библиографический список

1. Алибекова П.М. Дибир-кади из Хунзаха (Мухаммадшафи, сын Максуда-кади ал-Авари). *Вестник дагестанского научного центра*. 2009; № 33: 72 – 79.
2. Муркелинский Г.Б. Задачи нормализации дагестанских литературных языков. *Дагестанская правда*. 1952; 23 декабря.
3. Атаев Б.М. Актуальные вопросы письменности дагестанских языков. *Проблемы развития науки и высшего образования в Дагестане в условиях рыночной экономики*: тезисы докладов и сообщений к республиканской научно-практической конференции. Махачкала, 1992: 121 – 122.
4. Магомедов М.А. Пути развития аварского письма и проблемы правописания. *Кавказоведческие разыскания*. Тбилиси, 2016; № 8: 92 – 97.
5. Яковлев Н.Ф. Математическая формула построения алфавита (опыт практического приложения лингвистической теории. *Культура и письменность Востока*, Москва, 1928; Кн. I: 41 – 64.
6. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Омарова С.И., Керимов К.Р. Семантическая структура локативных падежей в аварском и лезгинском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 384 – 386.
7. Магомедов Д.М. Особенности выражения подлежащего в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 410 – 413.
8. Магомедов Д.М. Дифференциация главных членов предложения в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 570 – 573.
9. Магомедов Д.М. Синтаксические различия аварских диалектов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 461 – 463.
10. Магомедов Д.М., Шахова М.Х., Магомедова Г.А. Синтаксическая связь определения с определяемым словом в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 464 – 465.

References

1. Alibekova P.M. Dibir-kadi iz Hunzaha (Muhammadshafi, syn Maksuda-kadi al-Avari). *Vestnik dagestanskogo nauchnogo centra*. 2009; № 33: 72 – 79.
2. Murkelinskij G.B. Zadachi normalizacii dagestanskih literaturnyh yazykov. *Dagestanskaya pravda*. 1952; 23 dekabrya.
3. Ataev B.M. Aktual'nye voprosy pis'mennosti dagestanskih yazykov. *Problemy razvitiya nauki i vysshego obrazovaniya v Dagestane v usloviyah rynochnoj `ekonomiki*: tezisy dokladov i soobschenij k respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 1992: 121 – 122.
4. Magomedov M.A. Puti razvitiya avarskogo pis'ma i problemy pravopisaniya. *Kavkazovedcheskie razyskaniya*. Tbilisi, 2016; № 8: 92 – 97.
5. Yakovlev N.F. Matematicheskaya formula postroeniya alfavita (opyt prakticheskogo prilozheniya lingvisticheskoj teorii. *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka*, Moskva, 1928; Kn. I: 41 – 64.
6. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Omarova S.I., Kerimov K.R. Semanticheskaya struktura lokativnyh padezhej v avarskom i lezginskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 384 – 386.
7. Magomedov D.M. Osbennosti vyrazheniya podlezhaschego v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 410 – 413.
8. Magomedov D.M. Differenciaciya glavnyh chlenov predlozheniya v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 570 – 573.
9. Magomedov D.M. Sintaksicheskie razlichiya avarskih dialektov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 461 – 463.
10. Magomedov D.M., Shahova M.H., Magomedova G.A. Sintaksicheskaya svyaz' opredeleniya s opredelyaemym slovom v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 464 – 465.

Статья поступила в редакцию 30.11.20

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-674-676

Mutalov R.O., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, Department of Caucasian Languages, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: mutalovr@mail.ru*
Gasanova U.U., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University; Department of Humanities and Social and Economic Disciplines, VGUY SKF MJ of the Russian Federation (Makhachkala, Russia)*

THE ATTRIBUTIVE CLAUSE IN THE KADAR LANGUAGE: RELATIVE AND CORRELATIVE CONSTRUCTIONS. The attributive clause as one of the types of polypredicative constructions in the Kadar language which is one of the unwritten languages of Dargin group is considered. The purpose of the study is to describe the relative and correlative constructions, to identify the peculiarities of their formation and functioning. Nowadays from the standpoint of modern linguistics the syntactic constructions of the Kadar language are not scientifically studied, and the study of those syntactic constructions is quite relevant. The originality of it is in the fact that this is the first work in which the canonical relative Kadar sentence is systematically studied, all cases of replacing a coreferent element with an anaphoric pronoun, or its reduction, are established. Restrictive and non-restrictive types of correlative constructions are also revealed. The research material was recorded from native speakers within field expeditions of 2018-2019 years. The results obtained in the process of the research will be used in the further study of the complex sentences issues in other Dagestan languages.

Key words: **Dargin languages, Kadar language, syntax, complex sentence, dependent clause, relative clause, correlatives, actants.**

Р.О. Муталов*, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. отдела кавказских языков Института языкознания Российской академии наук (РАН), г. Москва, E-mail: mutalovr@mail.ru*
У.У. Гасанова, *д-р филол. наук, ВГУЮ СКИ МЮ РФ, г. Махачкала*

ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОЕ ПРИДАТОЧНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В КАДАРСКОМ ЯЗЫКЕ: ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ И КОРРЕЛЯТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-012-00718 «Документирование кадарского языка: грамматический очерк, тексты, словари»

В статье рассматривается одна из разновидностей полипредикативных конструкций – определительное придаточное предложение в бесписьменном языке даргинской группы – кадарском. Цель работы заключается в описании относительных и коррелятивных конструкций, выявлении особенностей их образования и функционирования. Синтаксические конструкции кадарского языка остаются пока не изученными с позиций современной лингвистики, в чем заключается и актуальность данного исследования. Новизна работы определяется тем, что в ней впервые системно исследовано каноническое относительное предложение, установлены все случаи замещения кореферентного элемента на анафорическое местоимение либо его сокращения. Определены также рестриктивные и нерестриктивные типы коррелятивных конструкций. Материал исследования собирался непосредственно у носителей языка в ходе полевых экспедиций 2018 – 2019 годов. Полученные результаты могут быть использованы при исследовании проблем сложного предложения в других дагестанских языках.

Ключевые слова: **даргинские языки, кадарский язык, синтаксис, сложное предложение, зависимая клауза, относительная клауза, коррелятивы, актанты.**

Вопросы синтаксиса кадарского языка, относящегося к даргинской группе нахско-дагестанских языков, остаются пока неисследованными с позиций современных лингвистических теорий. В частности, нерешенными остаются проблемы определения статуса предложений, содержащих различные причастные, деепричастные, инфинитивные и масдарные обороты. В настоящем исследовании делается попытка описания и классификации полипредикативных конструкций с придаточными определительными предложениями. Цель статьи заключается в том, чтобы выявить характерные черты двух разновидностей данных предложений в рассматриваемом языке – относительных конструкций и коррелятивных предложений.

Определительные придаточные предложения в лингвистике рассматриваются как предложения, которые модифицируют имена [1]. Различаются два вида определительных предложений. Первый тип базовый, представляет собой стандартное относительное предложение, в котором зависимый от именной группы главного предложения предикат оформлен причастием. Второй тип – коррелятивный. Коррелятивными называются определительные предложения, связанные с главным при помощи при помощи пар соотнесенных друг с другом вопросительных и указательных местоимений [2, с. 510]. Рассмотрим их по отдельности.

Относительное предложение относится к полипредикативным конструкциям – оно содержит две предикации, одна из которых является главной клаузой, а другая – зависимой; зависимая клауза подчиняется главной. Относительное предложение описывает какую-либо именную группу (*партиципант*) в главном предложении через его участие в ситуации, обозначенной в зависимой предикации. Образование относительных клауз называется релятивизацией. «Под релятивизацией партиципанта понимается соотнесение его участия в ситуации, обозначенной зависимым предложением, с его участием в ситуации, описываемой матричной предикацией» [3, с. 22].

Именную группу в главной клаузе называют *антецедентом*, а именную группу в зависимой клаузе – *мишенью релятивизации* Относительное предложение представляет собой соответствие между некоторой синтаксической ролью в придаточной клаузе (мишенью) и некоторой синтаксической ролью в главном предложении (антецедентом) [1]. Данный тип сложных предложений получил довольно широкое распространение в кадарском языке. Механизм образования относительных предложений рассмотрим на следующем примере: *Щагьалзе Ø (=цай) уъуй Х1ямит дубулзе вак1иб.* – «Гамид, который живет в городе, приехал в горы».

Данную конструкцию можно разложить на 2 простых предложения: а) *Х1ямит щагьалзе уъар.* – «Гамид живет в городе» и б) *Х1ямит дубулзе вак1иб.* – «Гамид приехал в горы». Объединение двух этих предложений с целью образования относительной конструкции может сопровождаться двумя явлениями [4, с. 132]: а) переход финитной формы глагола зависимой части в форму причастия: *уъар* (хабитуалис) – *уъуй* (причастие); и б) замещение кореферентного элемента (в данном случае – слово «*Х1ямит*») анафорическим местоимением *цай* «сам» либо сокращение этого элемента. Обязательным условием образования относительного предложения является кореферентность, означающая наличие в сложном предложении соответствия именной группы главного предложения некоторой именной группе зависимого предложения: *Муъминатис савла китапуле (цунени) ардукес дигулерар.* – «Муминат (сама) хочет завтра отнести книги». Как видно из примера, при наличии кореферентности в предложении именная группа зависимого предложения (*цунени* «сама») подвергается сокращению. Традиционно в даргиноведческих работах предложения с причастным оборотом считались простыми, содержащими обособленные члены [5, с. 92]. В некоторых грамматиках и трудах, посвященных изучению синтаксиса, они рассматриваются в качестве «осложненных предложений» [6, с. 318; 7, с. 566]. В последние годы такие конструкции считаются полипредикативными, состоящими из двух самостоятельных предложений [8; 9; 10].

Отмечалось, что предикат зависимой клаузы стандартного относительного предложения имеет форму причастия, в кадарском образуется посредством показателя *-ил, -уй*: *Вамсун-ил Жабраил вархвайни хъули вагъахъиб* – «Уставшего Джабраила спутник довел до дома».

Следует отметить, что данная морфема встречается лишь в нескольких северодаргинских идиомах – мекегинском, губденском, близких кадарскому языку. В литературном даргинском языке, основой которого служит акушинский диалект, причастие оформляется атрибутивизатором *-си* [11, с. 109]. Формы множественного числа причастий в литературном языке образуются посредством показателя *-ти,* в кадарском же нет специального показателя множественности причастий, показатель *-ил* используется как для образования форм единственного числа, так и для обозначения множественности: *Гимагьа кабииб-ил адамлас ихини салам гиб.* – «Он приветствовал людей, сидящих на годекане».

В причастии совмещаются свойства глагола и прилагательного. Грамматическая глагольность причастия проявляется в наличии категорий вида, времени и в сохранении моделей управления и примыкания; в то же время оно обладает

признаками прилагательного. Причастные обороты в кадарском языке, как правило, предшествуют определяемому имени: *Ванаугьубил урщи жявле усун.* – «Согревшийся мальчик быстро заснул».

Одним из основных параметров, по которым различаются относительные клаузы от других типов сложноподчиненных предложений, является **релятивизуемая позиция** [1]. С целью исследования возможностей функционирования относительных конструкций лингвистами Э. Кинэнон и Б. Комри была предложена иерархия доступности именных групп, которая формулирует основные типологические ограничения на структурную позицию релятизируемой именной группы в относительном предложении. Если в языке возможна релятивизация правого элемента, то возможна релятивизация и левого элемента: подлежащее > прямое дополнение > непрямое дополнение > косвенное дополнение [12, с. 66].

Особенность данной иерархии заключается в том, что ее можно продолжить вправо. В работе Е.А. Лютиковой [2] приводится максимально расширенная иерархия доступности применительно к дагестанским языкам: актанты > сирконстанты > зависимые послелогов > посессор генитивной конструкции > объект сравнения, замещения > комитатив >тзависимые сентенциального актанта > зависимые сентенциального сирконстанта > член сочинительной конструкции [2, с. 494].

Следует отметить, что большинство именных групп кадарского языка в расширенной иерархии доступны для релятивизации. Далее даны примеры для всех возможных позиций. Глагольные актанты: релятивизация возможна для актантов всех типов. Неагентивный актант одноместного глагола: *Мухтар кайкиб.* – «Мухтар упал»; *Урамизе кайкибил Мухтар – унрала урщи цай.* – «Мухтар, который упал на улице, – сын соседа».

Агентивный актант одноместного глагола: *Адам гъайукIулеуар.* – «Человек разговаривает»; *Гемагьалике гъайукIуй адам – нущия гIяхIял цай.* – «Человек, который разговаривает на годекане, – наш гость».

Актанты переходного глагола: *Нещли азихъ берцIиб.* – «Мама испекла хлеб»; *Нещли берцIибил азихъ цIакьле гIяхIялил тIемила бугьуб.* – «Хлеб, который испекла мама, получился вкусным». Экспериенцер в дативе: *Нам эщ китаб гIяхIбилзан.* – «Мне нравится эта книга»; *Нам гIяхIбилзуй китап тукейзе авгар.* – «Книга, которая мне нравится, нет в магазине».

Актант в одном из местных падежей: *ГIяли бецIизака урухугьуб.* – «Али испугался волка»; *ГIяли урухугьубил бецI нуни кебаира хIаркIла мякьла.* – «Я увидел возле реки волка, которого испугался Али».

Сирконстанты в местных падежах: *СагIид укьлавке кьутIикиб.* – «Саид постучал в окно»; *СагIид кьутIикибил укьлав багIуй цабри.* – «Окно, в которое постучал Саид, было широким».

Зависимые послелоги: *Гурда щула арагъа дигIямбизун.* – «Лиса спряталась за скалой»; *Мурадли баргиб щури, итI щурила арагъа дигIямбизува буиб гурда.* – «Мурад нашел скалу, за которой пряталась лиса».

Генитивная конструкция: *ПатIиматIла курди гъярбугьуб.* – «У Патимат порвалось платье»; *Цуния курди гъярбугьубил ПатIимат рисулеруар.* – «Патимат, у которой порвалось платье, плачет».

Объект сравнения и замещения: *Муса узулеуар Мустапаахьале.* – «Муса работает вместо Мустафы»; *Мусаахьале узуй адам арякьун щагьалзе.* – «Человек, вместо которого работает Муса, уехал в город».

Комитатив: *Анвар дудещичу варх арякьун дузизе.* – «Анвар с отцом пошел в лес»; *Анваличу варх дузизе арякьунил адам ития дудещ цай.* – «Человек, с которым Анвар пошел в лес, – его отец».

Оформленный причастием предикат относительного предложения своим префиксальным классно-числовым показателем согласуется со всей номинативной именной группой. При сокращении кореферентной именной группы на нуль в ней сохраняются согласовательные характеристики сокращаемой именной группы. Подобный тип согласования характерен и для других родственных дагестанских языков [2, с. 505].

В кадарском языке, как и в других даргинских языках [5, с. 133], возможны также безвершинные относительные предложения. В таких предложениях причастие обычно субстантивируется. При этом оно наследует морфологические признаки вершины. Вершиной в таком случае может выступать семантически пустая единица, имеющая морфологические характеристики: *Гурда буцибил адамли кебаиб синка.* – «Человек, который поймал лису, увидел медведя» = *Гурда буцибили синка кебаиб.* – «Поймавший лису увидел медведя».

В ходе работы были определены основные факторы, которые влияют на замещение в относительном предложении кореферентного элемента анафорическим местоимением *цай* – «сам» или сокращение данного слова. Это, прежде всего, характер кореферентного актанта (актант непереходного глагола, актанты переходного глагола (агенс и пациенс)). С другой стороны, значение имеют такие факторы, как расположение зависимой конструкции относительно главного (в препозиции или внутри), а также непосредственная или опосредствованная близость зависимой клаузы к вершине.

В результате исследования выявлено, при предшествовании зависимой клаузы главной и нахождении ее в непосредственной близости к вершине всегда сокращается именная группа. Замещение же кореферентного элемента на местоимение *цай* – «сам» происходит в конструкциях, в которых зависимая клауза предшествует главной или вложена в нее; при этом актантами в главном предложении выступают агенс или пациенс, а зависимая часть непосредственно примыкает к вершине. Другим видом определительных предложений являются коррелятивные конструкции. Так же, как и относительные предложения, они состоят из главной и зависимой клауз. Зависимая часть в этих конструкциях, как правило, расположена в начале предложения и связана со своей вершиной в главной клаузе при помощи пар соотнесенных вопросительных и указательных местоимений: *Чин дахъал ящадиук1ара, итини дахъал затане кидиу.* – «Кто долго живет, тот больше видит».

Как отмечается в специальном исследовании [13], «анафорическая связь в коррелятивной конструкции возникает за счет того, что содержание относительной группы воспроизводится в определяемой группе главной клаузы. Относительная и определяемая группы обычно отсылают к одному и тому же объекту» [13, с. 357].

Зависимая клауза коррелятивной конструкции в кадарском языке содержит вопросительное слово, и ему в главном предложении соответствует анафорически связанный с ним указательный элемент. При этом обязательным условием является наличие в предикате зависимой клаузы – частицы *-ара (-ера)*.

Следует отметить, что в коррелятивных предложениях антецедент в речи нередко может подвергаться и сокращению: *Чин вак1алера щилзе, тямащаурар духъенил щурмаке.* – «Кто бы ни приехал в село, удивляется высоким скалам». С другой стороны, в качестве антецедента главной части коррелятивного предложения может выступать не любое указательное местоимение. Всего в кадарском языке функционирует 3 указательных местоимения: *ит1* – «тот, в стороне», *иш* – «этот, у говорящего», *их* – «этот, у слушателя». Из них лишь местоимение *ит1* – «тот, в стороне» может выступать в роли антецедента в коррелятивном предложении. Объясняется это тем, что значение данного указательного местоимения более широкое, чем у двух других местоимений, и оно имеет обобщающее значение. В этом плане кадарский язык существенно отличается от других даргинских языков. В них, как правило, представлено 5 указательных местоимений. В частности, в акушинском имеется следующая система таких местоимений: *иш* – «этот, у говорящего», *ил* – «тот, у слушателя», *ик1* – «тот, наверху», *их* – «тот, наверху», *ит* – «тот, наверху» [11, с. 27]. Из них в качестве указательного слова в коррелятивном предложении выступает местоимение *ил* – «тот, у слушателя», в отличие от кадарского, где, как было сказано, эту функцию выполняет местоимение *ит1* – «тот, в стороне».

Традиционно коррелятивные конструкции в даргиноведческих работах рассматривались в зависимости от падежа указательного слова в главном предложении в качестве «придаточных подлежащных», «придаточных объектных», «придаточных дополнительных» [5, с. 96 – 98; 6, с. 417 – 421; 7, с. 561 – 573]. Однако в свете новых синтаксических теорий данные конструкции в даргинских языках относятся к определительным придаточным предложениям [9; 10].

В коррелятивных предложениях кадарского языка зависимое предложение, как правило, предшествует главному, однако нередки случаи, когда оно может функционировать и внутри главного предложения: *Нущани, чин цайк1ара эщ х1янки барибил адам, ит1 иргах1а.* – «Того, кто сделал эту работу, мы найдем».

В теоретических работах по синтаксису, посвященных релятивизации, исследователи выделяют рестриктивные и нерестриктивные относительные предложения. «Относительные предикации, ограничивающие референцию, именуются рестриктивными» [3, с. 28]. Нерестриктивные релятивы не ограничивают референцию и лишь привносят дополнительную информацию о партиципанте [3, с. 28].

Исследование коррелятивных предложений в кадарском языке показывает, что эти предложения можно разбить на две группы – рестриктивные и нерестриктивные. Отличия между ними представлены не только в выражаемой семантике и способах образования, но и в функционировании в речи и характере оформления предикатов. О том, что в даргинских идиомах представлены 2 типа коррелятивных конструкций, впервые было сказано в работе [14], где они названы общекоррелятивными и частнокоррелятивными: «В даргинском языке функционирует 2 вида коррелятивных конструкций, условно обозначенных нами как общекоррелятивные и частнокоррелятивные» [14, с. 74].

Рестриктивные коррелятивные предложения характеризуются тем, что в них выражается обобщенный антецедент, который используется в значении «кто бы ни…», «каждый, кто ни…», «любой, кто ни…»: *Гьини белч1алера эщ китап, ит баркала ук1ар белк1унил адамис.* – «Кто бы ни прочитал эту книгу, он благодарит автора».

В нерестриктивных предложениях антецедент обладает более конкретным значением: «именно тот, кто…», (а не другой; при этом его нельзя заменить словом «каждый»): *Ута пащбарибил чин цайа, ит1 гьади дураикаб.* – «Пусть выйдет тот, кто сломал стул».

Из примеров видно, что отличия в грамматическом оформлении двух типов коррелятивных конструкций сводятся к тому, что в рестриктивных предложениях представлены вопросительные местоимения в сочетании с предикатом, имеющим показатель *-ера: белч1ал-ера*. Предикат зависимой клаузы нерестриктивных предложений оформляется частицей *-йа: ца-йа*.

Предикат главного предложения в рестриктивных предложениях, как правило, имеет форму презенса или хабитуалиса: *Кудил эрхвалера, кецIиркур тямике бяхъибил суратике* (презенс) / *Кудил эрхвалера, кецIиркулевар тямике бяхъи-*

бил суратике (хабитуалис). – «Кто бы ни вошел, он подходит к картине на стене». В нерестриктивных предложениях он имеет форму оптатива: *Ута пащбарибил чин цайа, ит1 гьади дураикаб.* – «Пусть выйдет, кто сломал стул».

В коррелятивных конструкциях партиципанты (субъект непереходного глагола, агенс, пациенс) как главной, так и зависимой частей могут функционировать в формах различных падежей: *Гьини т1аралера Мухтарлике, лебтера тукарбук1ар.* – «Кто бы ни посмотрел на Мухтара, смеется».

Таким образом, в результате исследования подробно описаны относительные и коррелятивные конструкции кадарского языка, образующие определительные придаточные предложения. При релятивизации кореферентный элемент либо замещается на анафорическое местоимение *цай* – «сам», либо сокращается, а финитная форма глагола зависимой части приобретает форму причастия. Определены факторы, которые влияют на эти процессы: это семантическая роль кореферентного актанта, расположение зависимой конструкции относительно главной, а также близость зависимой клаузы к вершине. Выявлено, что при предшествовании зависимой клаузы главной и нахождении ее в непосредственной близости к вершине всегда сокращается именная группа. Замещение же кореферентного элемента на местоимение происходит в конструкциях, в которых зависимая клауза предшествует главной или вложена в нее; при этом актантами в главном предложении выступают агенс или пациенс, а зависимая часть непосредственно примыкает к вершине. Большинство именных групп кадарского языка в расширенной иерархии доступны для релятивизации; приведены примеры для всех возможных позиций.

Исследованы также коррелятивные конструкции, зависимая часть в которых расположена в начале предложения и связана со своей вершиной в главной клаузе при помощи пар соотнесенных вопросительных и указательных местоимений. Данные конструкции разбиты на две группы – рестриктивные и нерестриктивные. Выявлены имеющиеся между ними отличия, проявляющиеся как в выражаемой ими семантике и способах их образования, так и в функционировании в речи и способах оформления предикатов.

Библиографический список

1. Холодилова М.А. *Относительное предложение*.Available at: http://rusgram.ru
2. Лютикова Е.А. Относительное предложение. *Багвалинский язык. Грамматика. Тексты. Словари*. Москва: Наследие, 2001: 491 – 510.
3. Ландер Ю.А. *Релятивизация в полисинтетическом языке: относительные конструкции в типологической перспективе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: 2012.
4. Муталов Р.О. Стандартное относительное предложение в даргинском языке // *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи:* тезисы докладов V Международной научной конференции. Махачкала: 2016: 132 – 133.
5. Сулейманов Б.С. *Дарган мезла синтаксис. (Синтаксис даргинского языка)*. Махачкала: 1966.
6. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва: 1971.
7. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С. М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Издательство ДНЦ РАН. Махачкала, 2014.
8. Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München*говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса*. М.: Языки славянской культуры, 2014.
9. Тестелец Я.Г. *Введение в общий синтез.* Москва, 2001.
10. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса*. Москва, 2014.
11. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954.
12. Keenan E., Comrie B. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*. 1977; № 8.
13. Митренина О.В. Синтаксис коррелятивных конструкций русского языка с позиции генеративной грамматики. *Диалог-2008:* труды международной конференции. РГГУ. Москва, 2008: 356 – 360.
14. Муталов Р.О. Коррелятивные конструкции в даргинском языке. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. Махачкала, 2017; Т. 11, № 4: 72 – 76.

References

1. Holodilova M.A. *Otnositel'noe predlozhenie*.Available at: http://rusgram.ru
2. Lyutikova E.A. Otnositel'noe predlozhenie. *Bagvalinskij yazyk. Grammatika. Teksty. Slovari.* Moskva: Nasledie, 2001: 491 – 510.
3. Lander Yu.A. *Relyativizaciya v polisinteticheskom yazyke: otnositel'nye konstrukcii v tipologicheskoj perspektive*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: 2012.
4. Mutalov R.O. Standartnoe otnositel'noe predlozhenie v darginskom yazyke // *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi:* tezisy dokladov V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Mahachkala: 2016: 132 – 133.
5. Sulejmanov B.S. *Dargan mezla sintaksis. (Sintaksis darginskogo yazyka).* Mahachkala: 1966.
6. Abdullaev Z.G. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka.* Moskva: 1971.
7. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S. M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Izdatel'stvo DNC RAN. Mahachkala, 2014.
8. Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München*govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa*. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.
9. Testelec Ya.G. *Vvedenie v obschij sintez.* Moskva, 2001.
10. Sumbatova N.R., Lander Yu.A. *Darginskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa*. Moskva, 2014.
11. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya).* Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954.
12. Keenan E., Comrie B. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*. 1977; № 8.
13. Mitrenina O.V. Sintaksis korrelyativnyh konstrukcij russkogo yazyka s pozicii generativnoj grammatiki. *Dialog-2008:* trudy mezhdunarodnoj konferencii. RGGU. Moskva, 2008: 356 – 360.
14. Mutalov R.O. Korrelyativnye konstrukcii v darginskom yazyke. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. Mahachkala, 2017; T. 11, № 4: 72 – 76.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 811.511:142 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-676-679

Fedorkiv L.A., *researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: fedorkivhmao@yandex.ru*

FUNCTIONAL AND SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE PLACE *NƐMKHUYAT* IN THE KHANTY LANGUAGE. The article discusses the functions and semantics of negative pronouns in the Khanty language. Special research is done on the study of negative pronouns on the material of western dialects. Researchers of the Khanty language have outlined the composition of the category of negative pronouns, named different inflectional possibilities of lexical units. For the first time, the analysis of negative pronouns of the Khanty language was carried out on the basis of the Kazym dialect. The article clarifies the meanings of the pronoun *nɛmkhuyat* in the Kazym dialect. The inflectional paradigm of the substantivized pronoun *nɛmkhuyat* 'none' by cases is described. The pronoun does not change in numbers, does not attach personal possessive affixes. The pronoun *nɛmkhuyat* 'nobody's' in a preposition to a name or as part of a noun phrase is used in the attributive function. The material of the research includes sentences with negative pronouns of the Kazym dialect, extracted from Khanty texts, dictionaries and obtained from informants. The work used a descriptive method, continuous sampling method, analysis.

Key words: **Khanty language, Kazym dialect, pronouns, negative pronouns.**

Л.А. Федоркив*, науч. сотр. Обско-угорского института прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск, E-mail: fedorkivhmao@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕСТОИМЕНИЯ *НЄМХУЙАТ* В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются функции и семантика отрицательных местоимений хантыйского языка. Специального исследования по изучению отрицательных местоимений на материале западных диалектов до сих пор не проводилось. Исследователи хантыйского языка очертили состав разряда отрицательных местоимений, назвали разные словоизменительные возможности лексических единиц. Впервые на материале казымского диалекта проведен анализ

отрицательных местоимений хантыйского языка. В статье уточнены значения местоимения *нємхуйат* в казымском диалекте. Описана словоизменительная парадигма субстантивированного местоимения *нємхуйат* – ‘никто’ по падежам. Местоимение не изменяется по числам, не присоединяет лично-притяжательные аффиксы. Местоимение *нємхуйат* – ‘ничей’ в препозиции к имени или в составе именной группы употребляется в атрибутивной функции. Материалом исследования стали предложения с отрицательными местоимениями казымского диалекта, извлеченные из хантыйских текстов, словарей и полученные у информантов. В работе использовался описательный метод, метод сплошной выборки, анализ.

Ключевые слова: **хантыйский язык, казымский диалект, местоимения, отрицательные местоимения.**

В настоящее время исследователи обско-угорских языков занимаются по различным направлениям [1 – 5], активно используя диалектный материал хантыйского языка и материал мансийского языка.

Отрицательные местоимения хантыйского языка освещались в работах Э. Вертеш, Л. Хонти [6; 7] и др. Исследователи хантыйского языка указывали, что только в северных диалектах выявляются собственно отрицательные местоимения [8].

В казымском диалекте выделяют местоимения *нэмхоят* – ‘никто’, *нэмулты* – ‘ничто’, которые образовались посредством частицы *нэм-*, и указывают, что данные местоимения изменяются по числам и падежам [9, с. 94]. В.Н. Соловар отмечает, что местоимения изменяются по падежам и присоединяют лично-притяжательные суффиксы; отрицательные местоимения употребляется в конструкциях, где сказуемое согласуется с отрицательными частицами *ăн, алӈ*; включает в данную группу местоимение *нємалӈсыр* – ‘никакой’ [10, с. 60 – 61]. А.Д. Каксин постулирует, что местоимения образовались при помощи префикса *нєм-* [11, с. 96].

В приуральском диалекте И.А. Николаева к собственно отрицательным местоимениям относит следующие лексемы пол. *nemətit* – ‘никто’, *nemăsa* – ‘ничего’; соб. *neməltət* – ‘никто, *nemŏsa* – ‘ничего, никакой’ [12, с. 107]. С.В. Онина в шурышкарском диалекте выделяет местоимения *нэмəлхŏйат, нэмəлӈты* и указывает, что местоимения изменяются по числам и падежам [13, с. 32], кроме того, отрицательные местоимения шурышкарского диалекта перечисляются в работе Соловар В.Н., Нахрачевой Г.Л., Шияновой А.А. [14, с. 103].

П.К. Животиков выявил в среднеобском диалекте хантыйского языка следующие отрицательные местоимения: *нэмхоят* – ‘никто’, *нэмотты хой* – ‘никто’, *нэмотты* – ‘ничто’, *нэмоттыт* – ‘ничто, ничего’ [15, с. 72].

В восточных диалектах в качестве отрицательных местоимений употребляются вопросительные и неопределенные местоимения с частицей [7, с. 320; 16, с. 73; 17, с. 123 – 124; 18]. В близкородственном мансийском языке отрицательные местоимения рассматривались в работе Е.И. Ромбандеевой [19, с. 127].

В словаре В. Штейница приводятся такие лексемы, как: каз. *пєт-χŏjat* – ‘никто’, *пєтəlt(i)* – ‘ничего’ [20, с. 1000]. В диалектологическом словаре хантыйского языка приводятся следующие единицы: шур. *нэмəлт* – ‘ничто, никакой’, УС. *нэмəтты* – ‘никакой’ [21, с. 86]. В словаре казымского диалекта отмечены местоимения *нємəлт* – ‘никакой, ничто’, *нємəлӈты* – ‘ничто, ничего, никакой’, *нємхуйат, нємəлхуйат* – ‘никто’ [22, с. 215].

В казымском диалекте к отрицательным местоимениям относятся следующие единицы: *нємхуйат* – ‘никто, ничей’, *нємəл/т/ы* – ‘ничего, никакой’, *нємəлсəр* – ‘никакой’. В настоящей статье впервые подробно рассматриваются особенности функционирования отрицательного местоимения *нємхуйат* на материале казымского диалекта хантыйского языка.

Местоимения *нємхуйат* – ‘никто’ употребляются в субстантивной функции при сочетании с глаголом или глагольной группой. В этой функции местоимение изменяется по падежам, присоединяет лично-притяжательные суффиксы. Местоимение *нємхуйат* – ‘ничей’ в препозиции к имени или в составе именной группы употребляются в атрибутивной функции.

Материалом исследования послужила личная картотека автора, собранная у информантов; тексты на хантыйском языке [23; 24; 25].

Местоимение *нємхуйат* – ‘никто’ используется только по отношению к человеку, в значении, когда отсутствует человек, о котором говорят, например:

каз. *Нємхуйат па тăта ăнтə* [ПМА1: Молданов].

Нємхуйат	*па*	*тăта*	*ăнтə*
никто-Pro^{Neg}	и-PRT	здесь-ADV	нет

‘Никого здесь нет’.

Каз. *Кŭш омəсӈəм, хуӈна нємхуйат ăн йухтəс* [ПМА1: Молданова].

Кŭш	*омəс-ӈ-əм*	*хуӈна*	*нємхуйат*
хоть-PRT	сидеть-Pr-SUBJ/1Sg	еще-ADV	никто-Pro^{Neg}
ăнт	*йухт-əс*		
не-PRT	прийти- PST/SUBJ/3Sg		

‘Хоть и жду, еще никто не пришел’.

Каз. *Куш па хашап нух утумӈăт – нємхуят антəм* [кань3, с. 211].

Кŭш	*па*	*хăшап-ø*	*нух*
хоть-PRT	и-PRT	полог-ø	нух-Prev
ут-əм-ӈ-əт		*нємхуйат*	*ăнтə*
открыть-Inst-Pr-3Pl		никто-Pro^{Neg}	нет-PRT

‘Полог открыли – никого нет’.

Каз. *Тăм вəӈум хўваттыйн нємхуят ăн хəӈӈяс*….[моньщ, с. 9]

тăм	*вəӈ-əм*	*хўваттый-ən*
это-Pro^{Dem}	жить-	расстояние-LOC
нємхуйат	*ăн*	*хəӈӈь-əс*
никто-Pro^{Neg}	не	слышать-Pr/3Sg

‘За прожитую жизнь никого не слышал...’.

Склонение местоимения *нємхуйат*

Местоимение *нємхуйат* ‘никто’ изменяется по падежам, в местно-творительном падеже принимает суффикс *-ən*, например:

Каз. *Нємхуятăн нух ăнт вєрумӈа* [кань3, с. 193].

нємхуйат-ən	*нух*	*ăнт*	*вєрəм-ӈа*
никто-LOC	вверх-Prev	не	поднять-Pr/PASS/3Sg

‘Никто не может поднять’.

Каз. *Năӈ ропатайэн нємхуйатən ăн вєрӈа* [ПМА1: Молданова].

Năӈ	*рəпата-йэн*	*нємхуйат-ən*	*ăн*	*вєр-ӈ-а*
ты	работа-POSS/2Sg	никто-LOC	не	делать-Pr-PASS/3Sg

‘Никто твою работу не сделает’.

Каз. *Нємхуйатən па ăн йухтыйəлсайəм* [ПМА1: Молданов].

нємхуйат-ən	*па*	*ăн*	*йухтыйəл-с-ай-əм*
никто-LOC	и	не	приходить-PST-PASS-1Sg

‘Никто и не приходил’.

Каз. *– Нємхуйатən ăн кєтəмса* [ПМА1: Каксина].

Нємхуйат-ən	*ăн*	*кєтəм-са*
никто-LOC	не	трогать-PST-PASS/3Sg

‘– Никто его не трогал’

Местоимение употребляется в дательно-направительном падеже, например:

каз. *– Năӈ, тəп нємхуйата ал лупа* [ПМА1: Молданов].

Năӈ	*тəп*	*нємхуйат-а*	*ал*	*луп-а*
ты	только-PRT	никто-DAT	не	говорить-IMP/2Sg

‘– Ты, только никому не говори’.

Каз. *– Ма лупсəм, нємхуйата ал мийэ* [ПМА1: Молданова].

Ма	*луп-с-əм*	*нємхуйат-а*	*ал*	*ми-йэ*
я	говорить-PST-SUBJ/1Sg	никто-DAT	не	дать- IMP/2Sg

‘– Я сказал: никому не давай’.

Каз. *– Нємхуйата йувра йасəӈ ăн лупийəлсəм* [ПМА1: Молданова].

Нємхуйат-а	*йувра*	*йасəӈ-ø*	*ăн*	*лупийəӈ-с-əм*
никто-DAT	кривой-ADJ	слово-ø	не	говорить-PST-SUB/1Sg

‘– Никому плохих слов не говорил’.

Каз. *– Мəшəӈ, пирəщ хăннєхə нємхуйата па ăн мосəӈ* [ПМА1: Молданова].

Мəшəӈ	*пирəщ*	*хăннєхə-ø*	*нємхуйат-а*	*па*
больной	старый	человек-ø	никто-DAT	и
ăн	*мос-əӈ*			
не	быть нужным-PST/3Sg			

‘– Больной, старый человек никому и не нужен’.

Сочетание *нємхуйат* с послелогами

Местоимение *нємхуйат* употребляется с послелогами, например:

каз. *– Нємхуйат олəӈən ма ăнт путəрӈəм* [ПМА1: Молданов].

Нємхуйат	*олəӈ-ən*	*ма*	*ăнт*	*путəр-ӈ-əм*
никто-Pro^{Neg}	о-LOC	я	не	говорить-Pк-SUB/1Sg

‘– Я ни о ком не говорю’.

Каз. – *Антэ, симась путар ма нэмхоят эвалт хэллюмем па антэ* [25, с. 164].

Äнтэ	*щимэщ*	*путэр*	*ма*	*нємхуйат*
нет	такой-Pro^{Dem}	рассказ-ø	я	никто-Pro^{Neg}
эвэлт	*хэлъэ-м-єм*	*äнтэ*		
от	слышать-Pr-SUBJ/1Sg	не		

‘– Нет, такой рассказ я ни от кого и не слышал’.

В сочетании с пространственными послелогами отрицается собственное местонахождение говорящего или локация другого лица:

каз. – *Нємхуйат ӳпийэн алӈ мäна* [ПМА1: Молданова].

Нємхуйат	*ӳпи-йэн*	*алӈ*	*мäн-а*
никто-Pro^{Neg}	за-LOC	не	идти-PASS/1Sg

‘– Ни за кем не ходи’.

Каз. – *Нємхуйат сайа ма äнт хäњэмэӈэм* [ПМА1: Молданов].

Нємхуйат	*сай-а*	*ма*	*äнт*	*хäњ-эмэ-ӈ-эм*
никто-Pro^{Neg}	за-DAT	я	не	прятаться-Inst-Pr-SUBJ/1Sg

‘Ни за кого я не прячусь’.

Местоимение *нємхуйат* не оформляется лично-притяжательными суффиксами, не изменяется по числам.

Местоимение *нємхуйат* употребляется в значении ‘ничей’, когда объект не принадлежит человеку. Местоимение стоит в позиции определения, поэтому получает значение ‘ничей’, например:

каз. *Нємхуйат пäнт äн вантсэм* [ПМА1: Молданов].

Нємхуйат	*пäнт-ø*	*äн*	*вант-с-эм*
никто-Pro^{Neg}	след-ø	не	видеть-PST-SUBJ/1Sg

‘Ничьих следов (человека) я не видел’.

каз. *Нємхуйат амп щäта äн хурэтэӈ* [ПМА1: Молданов].

Нємхуйат	*амп-ø*	*щäта*	*äн*	*хурэт-эӈ*
никто-Pro^{Neg}	собака-ø	там	не	лаять-Pr-SUBJ/3Sg

‘Ничья собака там не лает’.

Каз. *И муй пäта нємхуйат йасэӈа äнт хэӈэнтӈэн* [ПМА1: Каксина].

И	*муй*	*пäта*	*нємхуйат*	*йасэӈ-а*	*äн*
ну	что-Pro^{Int}	для	никто-Pro^{Neg}	слово-DAT	не
хэӈэнт-ӈ-эн					
слышать-Pr-SUBJ/2Sg					

‘Ну, почему никого не слушаешь’.

каз. – *Ма нємхуйат өхэӈа äнт ӆєӆльэсэм* [ПМА1: Молданов].

Нємхуйат	*өхэӈ-а*	*äнт*	*ӆєӆ-льэ-с-эм*
никто-Pro^{Neg}	нарта-DAT	не	садиться-MULT-PST-SUBJ/1Sg

‘Ни на чью нарту я не садилась’.

Каз. – *Нємхуйат щирэн äн вєрӆэм!* [ПМА1: Молданов]

нємхуйат	*щир-эн*	*äн*	*вєр-ӈ-эм*
никто-Pro^{Neg}	способ-LOC	не	делать-Pr-SUBJ/1Sg

‘Ни за кем не повторяю!’

Каз. – *Ӆӳв нємхуйат йөрэн äнт вөс* [ПМА1: Молданова].

Ӆӳв	нємхуйат	йөр-эн	äнт	вө-с
он	никто-Pro^{Neg}	сила-LOC	не	жить-PST/SUBJ/3Sg

‘Никто ему не помогал’.

Каз. – *Ӆӳв нємхуйат йөрэн äнт вөс* [ПМА1: Молданова].

Ӆӳв	нємхуйат	йөр-эн	äнт	вө-с
он	никто-Pro^{Neg}	сила-LOC	не	жить-PST/SUBJ/3Sg

‘Никто ему не помогал’.

Местоимение *нємхуйат* – ‘никто’ в субстантивной функции употребляется при сочетании с глаголом или глагольной группой, в адъективной функции употребляется в значении ‘ничей’.

Итак, рассмотрев семантику и функционирование отрицательных местоимений казымского диалекта, мы выявили, что местоимение *нємхуйат* – ‘никто, ничей’ используется в речи только по отношению к человеку. В субстантивном значении указывает на отсутствие человека, в атрибутивном значении отрицается принадлежность объекта человеку. Местоимение *нємхуйат* – ‘никто’ изменяется по падежам. Употребляется с послелогами. Местоимение не изменяется по числам, не присоединяет лично-притяжательных аффиксов.

Список условных сокращений

ПМА – полевые материалы автора; каз. – казымский диалект, шур. – шурышкарский диалект; соб. – собский говор приуральского диалекта, пол. – полуйский говор приуральского диалекта; 1, 2, 3 – лицо; Ø – нулевой аффикс; Pro – личное местоимение; Pro^{Dem} – указательное местоимение; Pro^{Neg} – отрицательное местоимение; SUBJ – субъектное спряжение; OBJ – объектное спряжение; Sg – единственное число; DU – двойственное лицо; Pl – множественное число; PASS – страдательный залог; POSS – посессивный аффикс; Pr – настоящее время; PAST – прошедшее время; DAT – дательно-направительный падеж; LOC – местно-творительный падеж.

Полевые материалы автора

ПМА 1 Полевые материалы автора. Экспедиция в Белоярский р-он ХМАО – Югры, июль 2019 г. (информанты: Г.Д. Молданова, 1948 г. р.; Э.С. Каксина, 1970 г. р.; В.Н. Молданова, 1976 г. р.; А.А. Молданов, 1989 г. р.).

Библиографический список

1. Соловар В.Н. Структурно-семантическая характеристика обско-угорских глаголов с превербами кäтна / катнащ / китҳи / киттыг ‘надвое’. *Вестник угроведения*. 2020; Т. 10, № 2: 286 – 296.
2. Нахрачева Г.Л. Глагольные метафоры боли в обско-угорских языках. *Вестник угроведения*. 2020; Т. 10, № 2: 292 – 302.
3. Шиянова А.А. Обозначение цвета в диалектах хантыйского языка: структура и семантика лексических единиц. *Вестник угроведения*. 2019;Т. 9, № 4: 747 – 755.
4. Молданова И.М. Акциональные суффиксы межкатегориального словообразования в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). *Сибирский филологический журнал*. 2018; № 4: 216 – 227.
5. Федоркив Л.А. Функционально-семантическая характеристика неопределенного местоимения муӆты в хантыйском языке. *Вестник угроведения*. 2019; Т. 9, № 3: 499 – 509.
6. Vértes E. *Die ostjakischen Pronomina*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1967.
7. Honti L. *Chrestomathia Ostiacica*. Budapest: Tankönyvkiado, 1984.
8. Гуя Я. Хантыйский язык. *Основы финно-угорского языкознания. Марийский, пермские и угорские языки*. Москва: Наука, 1976.
9. Немысова Е.А. Местоимение. *Хантыйский язык*: учебник для учащихся педагогических училищ. Ленинград: Просвещение. Ленинградское отделение, 1988: 89 – 96.
10. Соловар В.Н. *Хантыйский язык*: учебник для 6 кл. (казым. диалект). Санкт-Петербург: Просвещение, 2001.
11. Каксин А.Д. *Казымский диалект хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010.
12. Николаева И.А. *Обдорский диалект хантыйского языка*. Москва, Гамбург: Herstellung: Copy shop, Lüneburg, 1995.
13. Onyina S. *Szinjai hanti társalagási szótár (nyelvtani vázlattal és szójegyzékkel)*. Budapest: EFO Kiadó Nyomda kft., 2009.
14. Соловар В.Н., Нахрачева Г.Л., Шиянова А.А. *Диалекты хантыйского языка*. Ханты-Мансийск; Ижевск: Принт-2, 2016.
15. Животиков П.К. *Очерк грамматики хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: Типография газеты Сталинская трибуна, 1942.
16. Терешкин Н.И. *Очерки диалектов хантыйского языка. Ваховский диалект*. Москва – Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1961; Ч. 1.
17. Чепреги М. *Сургутский диалект хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: Печатный мир, 2017.
18. Kovylin S.V. On negation of interrogative and indefinite pronouns and adverbs in Vakh and Vasyugan dialects of Khanty. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2014; № 2 (4): 17 – 28.
19. Ромбандеева Е.И. *Современный мансийский язык: лексика, фонетика, морфология, словообразование*. Тюмень: Формат, 2017.
20. Steinitz W. *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Akademie Verlag*. Berlin, 1966 – 1991. T. I – XV.
21. *Диалектологический словарь хантыйского языка (шурышкарский и приуральский диалекты)*. Екатеринбург: Баско, 2011.
22. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: Формат, 2014.
23. Соловар В.Н. *Моньщäт па путрäт*. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского педагогического института, 1996.
24. Молданов Т.А. *Земля кошачьего локотка. Кань Кунш Олӈäу*. Томск: Издательство Томского университета, 2003; Выпуск 3.
25. Сенгепов А. *Рассказы старого ханты*. Санкт-Петербург: отделение издательства «Просвещение», 1994.

References

1. Solovar V.N. Strukturno-semanticheskaya harakteristika obsko-ugorskih glagolov s preverbami kătna / katnasch / kitχi / kittyg ‘nadvoe’. *Vestnik ugrovedeniya*. 2020; T. 10, № 2: 286 – 296.
2. Nahracheva G.L. Glagol’nye metafory boli v obsko-ugorskih yazykah. *Vestnik ugrovedeniya*. 2020; T. 10, № 2: 292 – 302.
3. Shiyanova A.A. Oboznachenie cveta v dialektah hantyjskogo yazyka: struktura i semantika leksicheskih edinic. *Vestnik ugrovedeniya*. 2019;T. 9, № 4: 747 – 755.
4. Moldanova I.M. Akcional’nye suffiksy mezhkategorial’nogo slovoobrazovaniya v hantyjskom yazyke (na materiale kazymskogo dialekta). *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2018; № 4: 216 – 227.
5. Fedorkiv L.A. Funkcional’no-semanticheskaya harakteristika neopredelennogo mestoimeniya muŋty v hantyjskom yazyke. *Vestnik ugrovedeniya*. 2019; T. 9, № 3: 499 – 509.
6. Vértes E. *Die ostjakischen Pronomina*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1967.
7. Honti L. *Chrestomathia Ostiacica*. Budapest: Tankönyvkiado, 1984.
8. Guya Ya. Hantyjskij yazyk. *Osnovy finno-ugorskogo yazykoznaniya. Marijskij, permskie i ugorskie yazyki.* Moskva: Nauka, 1976.
9. Nemysova E.A. Mestoimenie. *Hantyjskij yazyk*: uchebnik dlya uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch. Leningrad: Prosveschenie. Leningradskoe otdelenie, 1988: 89 – 96.
10. Solovar V.N. *Hantyjskij yazyk*: uchebnik dlya 6 kl. (kazym. dialekt). Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 2001.
11. Kaksin A.D. *Kazymskij dialekt hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: IIC YuGU, 2010.
12. Nikolaeva I.A. *Obdorskij dialekt hantyjskogo yazyka*. Moskva, Gamburg: Herstellung: Copy shop, Lüneburg, 1995.
13. Onyina S. *Szinjai hanti társalagási szótár (nyelvtani vázlattal és szójegyzékkel)*. Budapest: EFO Kiadó Nyomda kft., 2009.
14. Solovar V.N., Nahracheva G.L., Shiyanova A.A. *Dialekty hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk; Izhevsk: Print-2, 2016.
15. Zhivotikov P.K. *Ocherk grammatiki hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: Tipografiya gazety Stalinskaya tribuna, 1942.
16. Tereshkin N.I. *Ocherki dialektov hantyjskogo yazyka. Vahovskij dialekt*. Moskva – Leningrad: Izdatel’stvo Akademii nauk SSSR, 1961; Ch. 1.
17. Chepregi M. *Surgutskij dialekt hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: Pechatnyj mir, 2017.
18. Kovylin S.V. On negation of interrogative and indefinite pronouns and adverbs in Vakh and Vasyugan dialects of Khanty. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij*. 2014; № 2 (4): 17 – 28.
19. Rombandeeva E.I. *Sovremennyj mansijskij yazyk: leksika, fonetika, morfologiya, slovoobrazovanie*. Tyumen’: Format, 2017.
20. Steinitz W. *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Akademie Verlag*. Berlin, 1966 – 1991. T. I – XV.
21. *Dialektologicheskij slovar’ hantyjskogo yazyka (shuryshkarskij i priural’skij dialekty)*. Ekaterinburg: Basko, 2011.
22. Solovar V.N. *Hantyjsko-russkij slovar’ (kazymskij dialekt)*. Tyumen’: Format, 2014.
23. Solovar V.N. *Mon’schăt pa putrăt*. Nizhnevartovsk: Izdatel’stvo Nizhnevartovskogo pedagogicheskogo instituta, 1996.
24. Moldanov T.A. *Zemlya koshach’ego lokotka. Kan’ Kunsh Oŋăŋ*. Tomsk: Izdatel’stvo Tomskogo universiteta, 2003; Vypusk 3.
25. Sengepov A. *Rasskazy starogo hanty*. Sankt-Peterburg: otdelenie izdatel’stva «Prosveschenie», 1994.

Статья поступила в редакцию 27.11.20

УДК 81.2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-679-682

Frolova E.A., *postgraduate, Department of Linguistics and Translation Studies, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kate.f@mail.ru*

THE LINGUISTIC STATUS OF A SYNTACTIC CONSTRUCTION WITH A SPLIT INFINITIVE IN THE ENGLISH LANGUAGE. The article is dedicated to the problem of describing the linguistic status of syntactic constructions with split infinitive in English. Split infinitive is a type of syntactic construction in which a word or phrase, most often an adverb, occurs between the infinitive marker *to* and the initial form of the verb. The purpose of the work is to study the origin, development and formation of the construction with a split infinitive in modern English. In accordance with the goal, this paper investigates the split infinitive with the following objectives: to trace the origin and development of the construction; to analyze the nature of splitters (adverbs) in terms of their etymological and lexical-semantic features; to determine the status of a construction with a split infinitive in modern English and its representation in the native English speakers’ minds. Examples of the lexical units under consideration come from British National Corpus and are subjected to the method of corpus analysis. The studied material can be used in further research on grammar, semantics of the English language, corpus linguistics, as well as in the development of textbooks for practical classes in English and reference books.

Key words: **split infinitive, splitter, infinitive construction, corpus-based research, adverb, semantic classification of adverbs.**

Е.А. Фролова, *аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: kate.f@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС СИНТАКСИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ С РАСЩЕПЛЕННЫМ ИНФИНИТИВОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена вопросу описания лингвистического статуса синтаксических конструкций с расщепленным инфинитивом в английском языке. Рассматриваемая инфинитивная конструкция представляет собой тип синтаксической конструкции, в которой слово или фраза, чаще всего наречие, встречается между инфинитивным маркером *to* и начальной формой глагола. Цель работы заключается в исследовании вопроса возникновения, развития и формирования статуса конструкции с расщепленным инфинитивом в современном английском языке. В соответствии с целью были сформированы следующие задачи: проследить этапы становления и развития конструкции; проанализировать природу сплиттеров (наречий) с точки зрения их этимологических и лексико-семантических особенностей; определить статус конструкции с расщепленным инфинитивом в современном английском языке и ее репрезентацию в сознании носителей английского языка. В рамках исследования был проведен отбор примеров употребления используемых лексических единиц на базе корпусов английского языка и применен метод корпусного анализа. Изучаемый материал может применяться в дальнейших исследованиях по грамматике, семантике английского языка, корпусной лингвистике, а также при разработке материалов для практических занятий по английскому языку и справочников.

Ключевые слова: **расщепленный инфинитив, сплиттер, инфинитивные конструкции, корпусное исследование, наречие, семантическая классификация наречий.**

Конструкция с расщепленным инфинитивом (КРИ) представляет собой сочетание глагола с наречием, помещаемым между приинфинитивной частицей и глагольной словоформой [1], например, *to accidentally burn*, *to imaginatively invent, to bitterly regret*. Для обозначения этой особой конструкции использовались различные термины, такие как *piked adverb* или *cleft infinitive*, однако термин *split infinitive* вытеснил своих предшественников и в настоящее время является общепринятым [2]. В кратком Оксфордском лингвистическом словаре (Oxford Concise Dictionary of Linguistics) термин *split infinitive* определяется как форма в английском языке, в которой *to* и начальная форма глагола, рассматриваемые как составляющие инфинитива, разделяются, например, наречием [3].

Согласно словарю Merriam-Webster, термин *split infinitive* был впервые зафиксирован в конце 19 века (1890 г.). Первое использование термина «расщепленный инфинитив» (*split infinitive*) датируется 1897 годом, термин *cleft infinitive*, описывающий то же самое явление, зафиксирован в словарях с 1893 года. О. Есперсен оспаривал термин «расщепленный инфинитив» и считал его использование безосновательным, так как частица *to* не является неотъемлемой частью инфинитива, аналогично тому, как артикль не является частью существительного [4].

Актуальность данной работы определяется, прежде всего, наличием интереса к конструкции с расщепленным инфинитивом (D. Crystal [5], J. Calle-Martin [6], M. Mitrasca [7], Е.М. Попкова [8]). Также анализ частотности исследуемой языковой единицы показал, что конструкция встречается 4 318 раз в Британском национальном корпусе (British National Corpus) и 84 576 раз в Корпусе современного американского английского языка. Сервис Book Ngram View также демонстрирует тенденцию к увеличению использования КРИ в литературе с 1800 по 2019 гг. Анализ графика частотности изучаемого явления позволяет утверждать, что активный рост числа конструкций с расщепленным инфинитивом приходится на 80-е гг. XX в. и сохраняется до 2019 гг.

Для того чтобы определить статус конструкции с расщепленным инфинитивом в современном английском языке и ее репрезентацию в сознании носителей английского языка, следует рассмотреть развитие данной конструкции в диахронической перспективе. Существуют две теории происхождения расщепленного инфинитива. Некоторые ученые полагают, что КРИ представляет собой заимствование из старофранцузского языка и появилась в английском языке после нормандского завоевания. Однако Д. Кристал считает, что появление расщепленного инфинитива можно считать естественным процессом в английском языке [5]. Данную точку зрения разделяет Х. Кайе-Мартин, который классифицировал наречия, используемые в КРИ в период среднеанглийского языка, с точки зрения их происхождения: англосаксонского, французского или скандинавского. Полученные данные показали, что расщепленный инфинитив в значительной степени употребляется в сочетании с наречиями, имеющими англосаксонские корни, и составляет 78,72% от общего числа наречий в КРИ (с 37 различными наречиями), в то время как количество наречий, имеющих французское и скандинавское происхождение, представлено 19,15% (9 наречий) и 2,13% (1 наречие) соответственно [9].

Таким образом, теория, связанная с иностранным влиянием, не имеет оснований, поскольку преобладающие наречия в конструкции с расщепленным инфинитивом являются исконными, например, *again, alwey, awey, fully, soone, here, there, well*.

По мнению Х. Кайе-Мартина, с точки зрения хронологии есть также основания предполагать, что заимствованные наречия начинают распространяться в расщепленных инфинитивных конструкциях позже, чем исконные наречия [9]. Так, наречия, имеющие англо-саксонское происхождение, преобладают в КРИ во время ее появления, тогда как заимствованные элементы входят в употребление в конструкции в 15 веке. Скандинавское участие ограничено наречием *meekly* ‘смиренно, учтиво’, впервые зафиксированном в расщепленной инфинитивной конструкции к 1400 г. Заимствования из французского языка представлены девятью наречиями: *contynuelly, fruytefully, inpertinently, maliciously, parfitly, perilosely, sorely, stoutlich* и *enoughly.*

Примеры с данными наречиями можно встретить в произведениях Р. Пикока, выдающегося английского прозаика: *It were* ***forto parfitly denounce*** *and write al what y haue, or schal seie or write.* – Оно состояло в том, чтобы справедливо осудить и записать все, что я имею, или должен сказать или написать*; …he schal not be able* ***to fruytefully preie*** */ он не сможет с пользой молиться.*

КРИ также рассматривалась как результат аналогии с личной формой глагола в среднеанглийском языке. Вероятно, КРИ появилась как следствие того, что наречия занимают позицию перед личной формой глагола (см. 1), а также перед немаркированными инфинитивными конструкциями (см. 2). Дж. Керм полагал, что наречие может предшествовать инфинитиву аналогично тому, как оно предшествует личной форме глагола [10]. Принцип грамматической аналогии предполагает, что появление наречия перед немаркированным инфинитивом позволяет использовать его и перед маркированным инфинитивом (см. 3).

(1) *I* ***well oughte to*** *know you / Я должен хорошо тебя знать*… (Мэлори Томас, Повесть о Сангреале, или Подвиг во имя Святого Грааля);

(2) *Yit was ther vnkyndnes More bi foldys seuen then I* ***can well expres****. / И все же там было в семь раз больше недоброжелательности, чем я могу выразить словами* (Таинственные пьесы Уэйкфилда или Таунли);

(3) *… mak it* ***to welle hate*** *& syne mak it in a playster & lay it alle warme on þe heuede. / хорошо нагрейте его, затем сделайте пластырь и положите его теплым на голову* (Рукопись Линкольна Торнтона, *Liber de Diversis Medicinis*).

В древнеанглийском языке (с V по XI вв.) инфинитивы были представлены одиночными склоняемыми словами. Инфинитив представлял собой глагольное существительное, которое имело своего рода редуцированную падежную систему: две формы, которые примерно соответствовали именительному и дательному падежам существительных: именительный падеж *drincan*, дательный падеж *to drincenne.* Флективный инфинитив с частицей *to*, которая в древнеанглийский период являлась предлогом, использовался для обозначения направления или цели действия: *he cymeth* ***to demenne*** *cwicum and deadum / он придет судить живых и мертвых); heo onfeng mynster* ***to timbrenne*** *and* ***to endebyrdienne*** */ она взяла монастырь на себя, чтобы отстроить его и привести в порядок;* и в составе сложного глагольного сказуемого после глаголов *onginnan* «начинать» и *beon* (*wesan*) с модальным значением: *…from inȝon ȝe þære hālȝan stōwe is* ***tō ahabenne*** */ от входа в это святое место надо воздержаться.*

В среднеанглийский период происходит редукция окончаний вследствие чего появляется единая форма окончания *-e(n)* и различия между склоняемой и несклоняемой формами инфинитива исчезает. Предлог *to* также подвергается редукции и становится прединфинитивной частицей, а впоследствии – формальным показателем инфинитива. Однако вплоть до окончания ранненовоанглийского периода глагол, находясь в одних и тех же условиях, употреблялся как с частицей, так и без нее. Окончательно частица *to* приобрела статус морфологического показателя инфинитива в конце ранненовоанглийского периода после того, как инфинитив полностью утратил флексию и нуждался в специальном маркере.

Один из первых известных примеров использования данной конструкции в английском языке встречается в произведении «Брут», написанном английским поэтом Лайамоном (13 век): *þe king an biȝenȝe wide his men sende for to hine finde / король разослал своих людей повсюду, чтобы найти его.*

Следует отметить, что в данном случае местоимение разделяет маркер *to* и инфинитив в отличие от большинства примеров с КРИ, где сплиттером является наречие. Самый ранний пример, где сплиттером в КРИ является наречие, восходит к анонимному монашескому наставлению для женщин-отшельников *Ancrene Wisse*, написанному в начале XIII века: *... ha walde awilgin elles oþer* ***to wel leoten of****... / …он хотел стать непокорным или же иметь высокое мнение о*. Так, автор использует конструкцию *to leoten wel*, где наречие образа действия намеренно помещается перед инфинитивом, в то время как оно могло бы занять другую позицию в предложении (т.е. *to leoten of wel*).

Несмотря на имеющиеся ранние примеры употребления конструкции с расщепленным инфинитивом, их количество остается незначительным во второй половине XIII века, а использование личных местоимений и наречий образа действия и степени является доминирующим на этой ранней стадии, например: *hii toke lute gome. Vor* ***to wel cloþi*** *hom / они мало обращали внимания на то, чтобы хорошо их одеть* (Хроники Роберта Глостерского).

Х. Кайе-Мартин предложил теорию двухэтапного развития конструкций с расщепленным инфинитивом: на первой стадии КРИ используется в комбинации с местоимениями и наречиями степени и образа действия, формируется тенденция, связанная с установившимся порядком слов в инфинитивных оборотах в среднеанглийском языке, которую можно наблюдать в произведении «Брут» Лайамона и Курсор мунди: *þe king an biȝenȝe wide his men sende for* ***to hine finde*** */ король разослал своих людей повсюду, чтобы найти его; suche grace hath sent to his, Synfull men for* ***to þus lede*** *in paradice and hem to fede. / такая благодать послана к его грешным людям, чтобы оставить их в раю и накормить; Gas to the deuil, thar sal ye ga, For* ***to wel wit*** *in him wa. / Иди к дьяволу, туда ты и пойдешь, чтобы познать мучения в нем.*

Второй этап развития конструкции связан с появлением наречий других типов: времени, места, частотности, количества, а также отрицательных наречий в КРИ во время второй половины 14 века: *[...]* ***to agayne entre*** *into the said shoppe with the solar, and* ***to agayn holde*** *to them / чтобы снова войти в упомянутую лавку с чердаком, и снова держаться за них (Реестр женского монастыря Годстоу).*

В результате анализа типов наречий, которые употреблялись в КРИ в поздний период среднеанглийского языка (14 и 15 в.), была выявлена частотность их употребления в конструкции: наиболее часто в расщепленных инфинитивных конструкциях встречаются наречия образа действия (38,3%), за ними следуют наречия времени и места (12,77%) и степени и частоты (по 10,64%), наречия количества и отрицания имеют наименьшее количество примеров (8,51% и 6,38% соответственно). Эти результаты согласуются с данными, полученными при исследовании конструкции в период 1710 – 1850 гг., когда КРИ снова вошла в активное употребление после того, как почти не использовалась на протяжении ранненовоанглийского периода [9]. Согласно этому исследованию, наречия образа действия и времени наиболее частотны, за ними следуют наречия количества и отрицания, в то время как количество примеров с наречиями степени оказывается незначительным.

Появление частицы *not* в конструкциях с расщепленным инфинитивом имеет тесную связь с историей отрицательных конструкций в среднеанглийском языке. В древнеанглийском языке основным способом отрицания служила частица *ne* в препозиции к личной форме глагола, которая часто усиливалась другой отрицательной частицей – *na (no)*, стоящей после личной формы глагола. К концу древнеанглийского периода в качестве усилительной частицы начинает использоваться частица *naht (noht)*. В среднеанглийском языке происходит постепенная утрата *ne* как основной отрицательной частицы, она не употребляется самостоятельно и всегда сопровождается единицей *noht (not*). С 14 в. для выражения отрицания используется частица *not*, которая до 16 в., несмотря на преимущественное употребление в позиции после глагола, встречалась и после него: *The Longabardis which* ***dwelled not*** *thane in Itaile. – Лонгабарды, которые не жили тогда в Италии.*

Отрицательное наречие *nat / not* в конечном счете заняло те же позиции, что и другие наречия с личной формой глагола (*I know not – I not know*), став источником отрицательных КРИ. Этот факт объясняет, почему распространение конструкций с расщепленным инфинитивом с отрицательным наречием не может быть датировано ранее второй половины XIV века, поскольку оно совпало с общим принятием *nat / not* в качестве отрицательного наречия в позднем среднеанглийском языке. Данную конструкцию можно часто обнаружить в текстах Дж. Уиклифа, английского богослова 14 века: *Forsothe Y say to ȝou,* ***to nat swere*** *on al manere. – Истинно говорю вам ни в чем не клясться; That thei lerne for* ***to not blaspheme.*** *– Чтобы они научились не богохульствовать.*

В литературе 14 века конструкция с расщепленным инфинитивом встречается в произведении Дж. Чосера *«Жалоба Его леди»* («A complaint to his lady»):

Than for to anythyng or thynke or seye that might yow offende. – Чем думать или говорить то, что может обидеть тебя; в поэме «Сэр Гавейн и Зеленый Рыцарь»: The louied Þe lasse auÞer **to lenge lye or to longe sitte**. – «Он не любил ни лежать, ни долго сидеть. В 14 – 15 вв. в произведениях Р. Пикока: *It were forto parfitly denounce and write al what y haue, or schal seie or write. – Оно состояло в том, чтобы справедливо осудить и записать все, что я имею, или должен сказать или написать*; *We han bound us silf fot* ***to neuere touche*** *neither bere money. – Мы обязались не трогать и не носить деньги.*

Однако, несмотря на активное употребление в среднеанглийском языке, КРИ почти не использовалась в 16-м и 18-м в. У. Шекспир использовал только один расщепленный инфинитив, и его использование может быть рассмотрено как синтаксическая инверсия для соблюдения ритма:

Root pity in thy heart, that when it grows
Thy pity may deserve to pitied be.
Дай жалости в душе твоей взрасти,
Чтобы ее сама ты заслужила.

В течение 16 – 18 вв. расщепленные инфинитивы употребляются редко. Р. Берчфилд, лексикограф и писатель, главный редактор Оксфордского английского словаря, утверждает, что между шестнадцатым и концом восемнадцатого века существовал запрет на использование расщепленных инфинитивов, и примеры расщепленных инфинитивов в литературе были чрезвычайно редки [11]. В конце 18 века конструкция с расщепленным инфинитивом вновь входит в употребление: *I know not how I should be able* ***to absolutely forbid*** *him my sight* (Ф. Берни, 1778); *She wants* ***to honestly and legally marry*** *that man* (Т. Харди, 1895); *To sit on rocks to muse o'er flood and fell,* ***to slowly trace*** *the forest's shady scene* (Дж. Байрон, 1812). Существуют две версии и возможные причины, по которым расщепленный инфинитив вновь появился в английском языке. Одна теория предложена О. Есперсеном, по мнению которого конструкция «расщепленный инфинитив» вновь возникла под влиянием аналогичного порядка слов в схожих конструкциях: *with the object of further illustrating the matter, he further illustrate, that he may further illustrate,* которые естественным образом привели к конструкции *in order to further illustrate* [4]. Другая причина состоит в том, что наречия могут привести к двусмысленности высказывания, особенно в письменных текстах, где отсутствует интонация, способная помочь в определении грамматических отношений.

Опираясь на исследования Х. Кайе-Мартина, можно отметить, что в 1710 – 1850 гг. наречия образа действия и времени являются наиболее частотными, каждое из них составляет 41,6% от общего числа наречий в КРИ. За ними следуют наречия количества и отрицания (каждый из которых составляет 8,3%). Однако полученная статистика не может считаться надежной из-за малого количества найденных примеров с конструкцией в данный период. Более достоверными являются данные по количеству наречий в КРИ в период 1850 – 1920 годов, из которых можно сделать вывод, что в КРИ преобладают наречия образа действия, составляя 73,45%. Наречия времени демонстрируют тенденцию к снижению частотности употребления и составляют 12,38%. Далее следуют наречия частоты (5,3%), количества (4,42%), интенсивности (3,57%) и отрицания (0,88%). Из этих данных можно сделать вывод, что наречия образа действия предпочтительны в КРИ обоих периодов. Резкое сокращение употребления наречий времени, вероятно, связано с ограниченным количеством примеров, обнаруженных в период между 1710 – 1850 годами.

Нормативность употребления расщепленного инфинитива регулярно составляла предмет дискуссии среди лингвистов, в связи с чем существовали строгие предписания и рекомендации воздерживаться от ее употребления. Тем не менее расщепленный инфинитив продолжал употребляться в английском языке. В результате неоднозначного отношения к конструкции большинство лингвистов придерживалось позиции, что она является грамматически правильной, но следует избегать ее использования.

Конструкция с расщепленным инфинитивом становится достаточно распространенной в современном английском языке, о чем свидетельствует динамика роста частотности данной языковой единицы в корпусах английского языка и все чаще рассматривается как приемлемая. Как было показано в исследовании с информантами, КРИ прочно укрепилась в языковом сознании и определяется носителями языка как приемлемая и рекомендуемая к использованию [12]. Согласно опросу представителей *the Usage panel*, группы из около 200 выдающихся ученых, писателей, журналистов, дипломатов, которые являются экспертами английского словаря *the American Heritage Dictionary of the English language*, считается допустимым использование КРИ с одним сплиттером, например в предложении: «*The move allowed to legally pay the employees severance payments that in some cases exceeded $30000*". Однако только 23% членов группы согласны с ее использованием с двумя и более сплиттерами: "*We are seeking a plan to gradually, systematically, and economically relieve the burden*". Словарь *The Columbia Guide to Standard American English* рекомендует избегать использования расщепленного инфинитива, за исключением тех случаев, где он позволяет избавиться от двусмысленности, например:

(1) The driver is instructed periodically to check the oil level.
(2) The driver is instructed to periodically check the oil level.
(3) The driver is instructed to check the oil level periodically.

Первый и третий варианты неоднозначны. В первом предложении неясно, получает ли водитель периодические инструкции или он периодически проверяет масло. В третьем предложении наречие может восприниматься как характеристика всего предложения.

В Оксфордском словаре отмечается, что конструкция с расщепленным инфинитивом представляет собой плохой стиль, однако не является грамматически неправильной. Тем не менее, известные британские и американские газеты содержат множество примеров с данной конструкцией: *The Government is using arbitrary statistics to effectively ban 160 countries and in the process destroying the economy."*(The Telegraph, 02.09.2020); *Two probes were announced last week, including an overarching inquiry into the failure to properly investigate alleged paedophile rings in politics*… (London evening standard, 17.07.2014)*; I went to Buch* ***to better understand*** *how far-right populism has taken root across much of Europe.* (The New York Times, 18 – 19.03.2017); *"…no accent, leading some listeners and concert promoters, used to a different kind of rhythm-and-blues singer,* ***to initially think*** *that he was white.* (The New York Times, 20.03.2017); Conversely, coercive measures are viewed as American plots **to not just disarm** the Islamic Republic but also to undermine its rule. (The Washington Post, 10.12.2011). Среди современных исследований по расщепленному инфинитиву следует упомянуть докторскую диссертацию М. Альбакри. В своей работе он сравнивает использование языка в двух американских газетах – *The New York Times* и *USA Today*, а также анализирует употребление в статьях конструкций с расщепленным инфинитивом. М. Альбакри приходит к выводу, что расщепленный инфинитив составляет приблизительно 6% всех инфинитивных конструкций в *New York Times* и почти 10% всех инфинитивных конструкций в *USA Today*. Большинство конструкций с расщепленным инфинитивом в обеих газетах – это инфинитивы, в которых сплиттерами представлены наречиями, и только 5 инфинитивов со сплиттером *not* в *USA Today*. М. Альбарки отмечает, что в упомянутых газетах наиболее типичны наречия образа действия, и утверждает, что коммуникативная потребность в эмфазе является основной причиной использования такой конструкции [13].

Частотность сплиттеров, употребляемых в конструкции в современном английском языке, также представляет интерес для ученых. Согласно словарю Fowler's Modern English Usage наиболее распространенными сплиттерами являются простые наречия, такие как *even, ever, further, just, quite*. Высокую частотность употребления в КРИ имеют простые наречия на *-ly*: *actually, finally, fully, nearly, really, simply, utterly*. Отрицательные наречия *not* и *never* чаще встречаются в конструкции в американском варианте английского языка и реже в британском.

Для того чтобы определить частотность разных типов наречий в современном английском языке, было проведено лингвистическое исследование на базе корпуса the British National Corpus. При поиске исследуемой языковой единицы использовался запрос *to [r*] [v?i*],* затем вручную были выделены и подсчитаны сплиттеры, встречающиеся в конструкции с расщепленным инфинитивом. Полученные данные продемонстрировали, что в современном английском языке наречия образа действия составляют около 76%, наречия времени 7%, интенсивности 1,1%, что согласуется с результатами при исследовании конструкции в периоды среднеанглийского и новоанглийского языков.

Таким образом, данная работа, в основе которой лежит корпусное исследование, позволила проследить этапы становления и развития конструкции с расщепленным инфинитивом; проанализировать природу сплиттеров с точки зрения их этимологических и лексико-семантических особенностей. В ходе работы удалось выявить наиболее частотные типы наречий в КРИ, установить, что конструкция с расщепленным инфинитивом является распространенной в современном английском языке и приемлемой для употребления в сознании носителя языка.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС: Едиториал УРСС, 2004.
2. Smith W.M. The Split Infinitive. *Anglia. Zeitschrift für Englisch Philologie.* 1959; № 77 (3): 257 – 278.
3. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics P.H. Matthews*. Oxford University Press, 2007.
4. Jespersen O. *Essentials of English Grammar*. London: Routledge, 2006.
5. Crystal D.A Case of the Split Infinitives. *English Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985; Vol. 1, Is. 3: 16 – 17.
6. Calle-Martin J., Miranda-Garcia A. *On the use of split infinitives in English*. Corpus linguistics: Refinements and reassessments NY: Rodopi, 2009: 347 – 364.
7. Mitrasca M. The split infinitive in electronic corpora: Should there be a rule? *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*. Montreal, Quebec: Concordia University, 2009; Vol. 2: 99 – 131.
8. Попкова Е.М. Функции расщепленного инфинитива на фразематическом и пропозематическом уровнях языка. *Вопросы филологических наук*. Москва: Издательство "Спутник+", 2009; № 6: 45 – 50.
9. Calle-Martin J. The split infinitive in Middle English. *NOWELE North-Western European Language Evolution*. 2015; Vol. 68.2: 227 – 250.
10. Curme G.O. *A Grammar of the English Language: Volume II: Syntax*. San-Diego: Verbatim Books, 1978.
11. Burchfield R.W., Fowler H.W. *The New Fowler's modern English usage*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
12. Фролова Е.А. Конструкция с расщепленным инфинитивом в английском языке. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. Москва: Научные Технологии, 2020: 161 – 165.
13. Albakry M. Usage prescriptive rules in newspaper language. *Southern Journal of Linguistics*. 2007; № 31 (2): 28 – 56.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: URSS: Editorial URSS, 2004.
2. Smith W.M. The Split Infinitive. *Anglia. Zeitschrift für Englisch Philologie*. 1959; № 77 (3): 257 – 278.
3. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics P.H. Matthews*. Oxford University Press, 2007.
4. Jespersen O. *Essentials of English Grammar*. London: Routledge, 2006.
5. Crystal D.A Case of the Split Infinitives. *English Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985; Vol. 1, Is. 3: 16 – 17.
6. Calle-Martin J., Miranda-Garcia A. *On the use of split infinitives in English*. Corpus linguistics: Refinements and reassessments NY: Rodopi, 2009: 347 – 364.
7. Mitrasca M. The split infinitive in electronic corpora: Should there be a rule? *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*. Montreal, Quebec: Concordia University, 2009; Vol. 2: 99 – 131.
8. Popkova E.M. Funkcii rasscheplennogo infinitiva na frazematicheskom i propozemanticheskom urovnyah yazyka. *Voprosy filologicheskih nauk*. Moskva: Izdatel'stvo "Sputnik+", 2009; № 6: 45 – 50.
9. Calle-Martin J. The split infinitive in Middle English. *NOWELE North-Western European Language Evolution*. 2015; Vol. 68.2: 227 – 250.
10. Curme G.O. *A Grammar of the English Language: Volume II: Syntax*. San-Diego: Verbatim Books, 1978.
11. Burchfield R.W., Fowler H.W. *The New Fowler's modern English usage*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
12. Frolova E.A. Konstrukciya s rasscheplennym infinitivom v anglijskom yazyke. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Moskva: Nauchnye Tehnologii, 2020: 161 – 165.
13. Albakry M. Usage prescriptive rules in newspaper language. *Southern Journal of Linguistics*. 2007; № 31 (2): 28 – 56.

Статья поступила в редакцию 24.11.20

УДК 81-2 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-682-684

***Khokholova I.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern federal university M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: iskhokholova@mail.ru*
***Pavlova L.A.**, student, North-Eastern federal university M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: thelenapavlova@yahoo.com*

"PATRIOTISM" IN THE FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The article examines the identification and disclosure of the role of patriotism in the French and Russian language consciousness. The research is based on data obtained through a free associative experiment: a) conducting your own experiment among the representatives of the French linguistic and cultural community; b) studied the results of the Russian associative dictionary; c) a cross-cultural study by comparative analysis of the linguistic consciousness of French and Russian. The following results are revealed: for French society, the concept of patriotism is primarily associated with love for their country, culture and people. The French correlate patriotism with a sense of attachment and pride for the Motherland. In the Russian language consciousness, we observe the connection of the term patriotism with military themes. As the experiment shows, for Russians, patriotism is first of all a deep sense of loyalty and loyalty to their country, a desire and readiness to defend Russia. The theoretical significance of this work is to identify the General and specific in the images of the world of Russian and French. This will serve as a certain contribution to the further development of the theory of intercultural communication, and obtaining new information about the ethno-cultural features of the language consciousness of the peoples of the world.

Key words: **patriotism, language consciousness, French, Russian, image of world, associations.**

***И.С. Хохолова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: iskhokholova@mail.ru*
***Л.А. Павлова**, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: thelenapavlova@yahoo.com*

ПАТРИОТИЗМ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ФРАНЦУЗОВ И РУССКИХ

В данной статье рассматривается выявление и раскрытие содержания роли патриотизма в языковом сознании французов и русских. Материалом исследования послужили данные, полученные при помощи свободного ассоциативного эксперимента: а) проведен авторамисобственный эксперимент среди представителей французской лингвокультурной общности; б) изучены результаты русского ассоциативного словаря (далее – РАС); в) проведено кросс-культурное исследование путем сравнительно-сопоставительного анализа языкового сознания французов и русских. Выявлены следующие результаты: для французского общества понятие патриотизма связано в первую очередь с любовью к своей стране, культуре и народу. Французы соотносят патриотизм с чувством привязанности и гордости за родину. В русском языковом сознании мы наблюдаем связь термина патриотизм с военной тематикой. Как показал эксперимент, для русских патриотизм – это в первую очередь глубокое чувство преданности и верности своей стране, желание и готовность защищать Россию. Теоретическая значимость данной работы заключается в выявлении общего и специфического в образах мира русских и французов. Это послужит определенным вкладом в дальнейшее развитие теории межкультурного общения и получение новой информации об этнокультурных особенностях языкового сознания народов мира.

Ключевые слова: **патриотизм, языковое сознание, французы, русские, образ мира, ассоциации.**

Сегодня проблема языкового сознания исследуется очень активно. Словосочетание «языковое сознание» постоянно встречается в названиях, как отдельных авторских работ, так и сборников. Проблема языкового сознания обязательно включается в тематику симпозиумов по психолингвистике и теории коммуникации, проводимых Институтом языкознания РАН. Согласно А.А. Леонтьеву, «…в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных систем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено…» [1]. Н.В. Уфимцева считает, что любая культура накладывает контуры на восприятие образов реальности, что и помогает осмыслить результаты массовых ассоциативных экспериментов [2].

Актуальность исследования обусловлена тем, что во время глобализации мира, популяризации такого понятия, как «человек мира» и стирания всех границ появилась тенденция потери самоидентификации, а чувство патриотизма – одно из ключевых моментов самоопределения в общности. Более того, во все времена патриотизм играл особую роль не только в духовной жизни народа, но и в экономическом, политическом, социальном и культурном планах. В каком-то смысле патриотизм выступает фундаментом государственности, залогом эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов.

Целью исследования является выявление и раскрытие содержания роли патриотизма в языковом сознании французов и русских.

Материалом исследования послужили данные, полученные при помощи свободного ассоциативного эксперимента: а) проведен собственный эксперимент среди представителей французской лингвокультурной общности; б) изучены результаты русского ассоциативного словаря (далее – РАС) [3]; в) проведено кросс-культурное изучение путем сравнительно-сопоставительного анализа языкового сознания французов и русских.

Во французском ассоциативном эксперименте всего участвовало 70 французов, из них 42 женщины и 28 мужчин. 78,6% опрошенных попадали под возрастную категорию от 18 до 25 лет, 21,4% составили респонденты среднего и старшего возраста от 30 до 65 лет. В эксперименте принимали участие жители таких регионов, как Centre-Val de Loire (Центр – Долина Луары), Bourgogne-Franche-Compté (Бургундия – Франш-Конте), Bretagne (Бретань), Hauts-de-France (О-де-Франс), Auvergne- Rhone-Alpes (Овернь – Рона – Альпы), Provence-Alpes-Cote-D'Azur (Прованс-Альпы-Лазурный Берег).

Эксперимент с французскими респондентами проходил в два этапа:

1. Пилотажный эксперимент, где участникам предлагалось написать до 10 слов, ассоциируемых со словом «patriotisme». Эксперимент проводился через социальные сети, активную ссылку на анкету в электронном варианте на онлайн-платформе Google Forms (прим. Гугл Формы).

2. На следующем – главном этапе участникам предлагалось участвовать в свободном ассоциативном эксперименте (далее – САЭ).

В ходе свободного ассоциативного эксперимента испытуемым предлагалось отреагировать первым пришедшим на ум словом на 10 стимулов.

Стимульный список состоял из следующих слов: *patriotisme* (*патриотизм), pays (страна), pouvoir (власть, мощь, мочь), patrie (родина), étranger (иностранный, чужой, странный), victoire (победа), France (Франция), nature (природа),*

people (народ), родной. В данный список стимулов вошли слова с абсолютно-частичной встречаемостью в ходе пилотажного эксперимента, который был проведен среди испытуемых с целью выявления ассоциативной репрезентации слова «патриотизм».

В ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента на 10 слов-стимулов были получены всего 700 реакций.

Полученные нами результаты были распределены с учетом частотности и ранга, также были проанализированы посредством метода семантического гештальта.

Следующим этапом нашего исследования было изучение ассоциативной репрезентации слов *патриотизм, страна, власть, родина, иностранный, победа, природа, народ, родной* из материалов РАС для сопоставительного анализа французского и русского языковых сознаний.

Для того чтобы узнать, какое значение имеет «патриотизм» в обеих культурах, мы рассмотрим словарные дефиниции этих слов в русскоязычном и франкоязычном толковых словарях.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова дает следующее определение слову «патриотизм»: ПАТРИОТИЗМ, -а, м. Преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу. П. русских воинов. II прил. патриотический, -ая,-ое [4].

Толковый словарь французского языка Larousse дает следующее определение слову "patriotisme": «Attachement sentimental à sa patrie se manifestant par la volonté de la défendre, de la promouvoir», что означает «чувство привязанности к Родине, проявляющееся в стремлении ее защищать, продвигать» [5].

Ассоциативное поле слова-стимула «patriotisme» (патриотизм) у французских респондентов включает следующие группы: «Эмоции и чувства» – 40%, «Признаки» – 34,29%, «Символы» – 8,57%, «Радикальные реакции» – 5,71%, «Локации» – 1,82%, отказ – 1,82 –%.

Для французов понятие патриотизма связано в первую очередь с любовью к своей стране и народу, привязанностью и гордостью за родину. Семантическая зона ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА (28 – 40%) является ядерной. Слова с самой высокой частотностью касаются таких понятий, как *fierté (гордость) 9, amour (любовь) 6, engagement (преданность) 2, valeur (ценность) 2, amour de son pays (любовь к своей стране) 2, amour de la nation (любовь к своей нации) 2, fier de son pays (1), croire en son pays (верить в свою страну) 1, attachement (привязанность) 1, fidélité (верность) 1, fraternité (1).* Французы воспринимают патриотизм, как *гордость*, слово fierté оказалось самым частотным. Вторая ядерная зона – это ПРИЗНАКИ 24 (34,29%). Были даны следующие реакции: *front national (национальный фронт) 2, militaire et armée (военная служба и армия) 2, nation (нация) 2, patrie (родина) 1, entraide (взаимовыручка) 1, état d'esprit (состояние души) 1, dépassé (пройденный) 1, inexistant (несуществующий) 1, droite (правый) 1, citoyen (гражданин) 1, vieux (старый) 1, union (единение) 1, réactionnaire (реакционный) 1, appartenance à un pays (принадлежность к стране) 1, aider son pays (помощь своей стране) 1, lointain (далекий) 1, sport (спорт) 1, pays (страна) 1, guerre (война) 1, indentité (идентичность) 1.* Третья ядерная зона – СИМВОЛЫ 6 (8,57%). Данная зона образует четыре реакции, такие как: *Marseillaise (Марсельеза) 3, drapeau (флаг) 1, De Gaulle (де Голль) 1, République (Республика) 1.*

Стоит отметить, что в семантической зоне РАДИКАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ слова-стимула «патриотизм» мы встретились с негативной оценкой со стороны респондентов. Мы отметили такие реакции, как *nationalisme (национализм) 2, extrémisme (экстремизм) 1, chauvinisme (шовинизм) 1.* Последние реакции являются полными антонимами понятия «патриотизм». Подобная реакция может быть вызвана внутренней ситуацией в стране, которая начала набирать обороты в 2015 году вместе с Европейским миграционным кризисом, возникшим с многократным увеличением потока беженцев и нелегальных мигрантов на территорию Европейского Союза, в том числе и во Францию. Надо отметить, что данный миграционный кризис является крупнейшим в Европе со времен Второй мировой войны. В том же году во Франции произошла целая серия терактов.

Ассоциативное поле слова «патриотизм» в РАС имеет следующие зоны семантического гештальта: «Признаки» – 82,35%, «Эмоции и чувства» – 6,86%, «Символы» – 5,88%, «Локации» – 3,92%, «Радикальные реакции» – 1,96%, отказ – 1,96%.

Больше всего реакций мы наблюдаем в семантической зоне ПРИЗНАКИ – 84 (82,35%). Данная зона является ядерной. Так, в данной зоне мы наблюдаем следующие реакции: *Родина 15, герой 6, героизм 4, ложный 4, русский 3,война 2, к Родине 2, солдат 2, фанатизм 2, человека 2, береза 1, боевик 1, большой 1, в делах 1, во всем 1, военный 1, воин 1, героический 1, глубокий 1, государство 1, деланый 1, дикость 1, дурацкий 1, есть 1, за дело 1, знамена 1, измена 1, истинный 1, качество 1, квасной 1, коммунизм 1, комсомол 1, людей 1, людской 1, народ 1, нравов 1, нужен 1, Отечество 1, память 1, патриот 1, повсеместный 1, позиция 1, Родине 1, слепой 1, советский 1, социализм 1, ура! 1, ушел 1, фанатный 1, хорошее качество 1, хорошо 1.*

Далее мы наблюдаем следующие периферийные зоны – это ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА 7 (6,86%): *верный 1, глубокий 1, дикость 1, настоящий 1, неподдельный 1, честь= совесть 1, чувство 1;* СИМВОЛЫ 6 (5,88%): *Великая Отечественная война 1, ЛДПР 1, Ленин 1, Сталин 1, знамя 1, красный флаг 1;* ЛОКАЦИИ 4 (3,92%): *Россия 4;* и РАДИКАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 2 (1,96%): *идиотизм 2.*

В русском же языковом сознании мы наблюдаем связь термина «патриотизм» с военной тематикой. Согласно данным РАС, патриотизм у русских, прежде всего, вызывают такие реакции, как *родина, героизм, герой, солдат, война*. Как показал эксперимент для русских патриотизм, это глубокое чувство преданности и верности своей стране.

В случае сравнения стимула *"pays" – «страна»* мы видим, что представители французского языкового сознания ассоциируют слово «страна» с территорией, происхождением, нацией и единением. Для французов страна – это функция принадлежности к той или иной территории, в данном случае к Франции. Как показывает эксперимент РАС, для русских слово «страна» ассоциируется чаще всего с территориальными особенностями Российской Федерации. Россия является крупнейшей страной по площади в мире. Здесь мы наблюдаем такие частотные реакции, как «большая» и «огромная».

Стимул *"pouvoir" (власть)* среди французов имеет прочную связь с политикой, правительством, руководящей верхушкой и демократией. Мы наблюдаем такие частотные реакции, как, непосредственно, *politique (политика) 13, démocratie (демократия) 4, force (сила) 3.* Как мы отметили ранее, в русском языковом сознании мы можем наблюдать устойчивое выражение «Власть советов» (прим. «Власть Советам!»), главного лозунга большевистской партии. Стоит отметить, что среди русских также наблюдается связь с политической стороной страны.

Стимул «родина» воспринимается обеими культурами совершенно по-разному. У французов данный стимул ассоциируется со словами: *pays (страна) 12, nation (нация) 5, famille (семья) 3, communauté (община) 2, peuple (народ) 2, appartenance (принадлежность) 2.* Для русского сознания стимул «родина» несет символьную оценку. Мы наблюдаем высокую частотность таких реакций, как мать и береза. Для русских береза – это один из главных признаков родины. Еще одним характерным признаком является ассоциация родина-мать, которая берет свое начало как устойчивое выражение со времен Великой Отечественной войны, когда в свет вышел плакат Ираклия Тоидзе «Родина-мать зовет!». Также позже были возведены крупные монументальные воплощения образа родины-матери в виде памятников в разных постсоветских городах, которые были возведены после Победы в Великой Отечественной войне.

Стимул «иностранный» ассоциируется у французов и русских, по большому счету, с общими понятиями, такими как язык, гость, путешествия, гражданин, культура. Стоит отметить, что здесь наблюдается негативная оценка со стороны представителей русской культуры.

Восприятие стимула «победа» у двух культур похоже. Частотной реакцией в обоих языковых сознаниях было слово война. Но стоит отметить, что французы связывают стимул «победа» с такой же частотностью и со спортивными достижениями. В частности, мы наблюдаем реакции, связанные с футболом. Например, реакция *France 4-Croatie 2 (Франция 4-Хорватия 2)* дает отсылку к Чемпионату мира по футболу, который прошел на территории России в 2018 году, где сборная Франции завоевала кубок и звание чемпионов мира по футболу. Среди русских при упоминании слова «победа мы видим милитаризированную коннотацию. В первую очередь представители русской лингвокультурной общности ассоциируют с победой над фашисткой Германией в Великой Отечественной войне.

Для представителей французского языкового *"France" (Франция)* это слово вызывает теплые и трепетные эмоции. Французы не забывают упомянуть предметы гордости за свою страну: культуру, литературу, гастрономию. Также отметим обеспокоенность французов протестными движениями так называемых желтых жилетов. Первая часть нашего эксперимента проводилась с марта по май 2019 года, в период обострения протестных движений желтых жилетов во Франции. Первоначально причиной данных манифестаций послужило повышение цены на топливо (вследствие повышения цены на нефтепродукты), затем требования участников расширились до отставки действующего президента Франции Эммануэля Макрона. Движение быстро набирает обороты, приобретая политический подтекст, и является одной из главных тем протестов на территории Франции. Здесь можно пронаблюдать, какое влияние на общество оказывают активные акты протестов, а также рекцию демократического общества.

В представлении представителей русского языкового сознания Россия является молодой, большой и великой страной. Мы также наблюдаем символьные реакции, такие как, например «мать», «матушка», «березка». Все данные слова являются собирательным образом России. Это устойчивое выражение, важный компонент национальной идентичности, получивший отражение в политической риторике, военной пропаганде, литературе, искусстве и западной культуре.

Значительные отличия восприятий среди двух культур мы наблюдаем также, к примеру, в понимании слова "nature" – «природа». Здесь мы можем выделить трепетное отношение двух культур к окружающей среде. Представителями русской культуры природа представлена общими характеристиками – это лес, трава, березы и т.д. Представители французской культуры обеспокоены проблемами экологии, загрязнения атмосферы и мировой ситуацией, связанной с окружающей средой в целом. Франция, как и большинство развитых стран, проводит целенаправленную политику охраны окружающей среды, в стране остро стоит вопрос экологии. Франция является одной из первых стран, учредившей 27 января 1971 г. Министерство по вопросам окружающей среды. Французское общество продвигает в массы понятия осознанного потребления и так называемого «эко-френдли» образа жизни.

Проанализировав ответы респондентов на стимул "people" – «народ», мы можем прийти к выводу, что французы толерантны по отношению к другим национальностям. В ответах французов как граждан демократической республики мы

видим упоминание не только своего народа, но и разнообразия народов в мире. Также мы видим, что французы чтят и ценят свой национальный девиз: «Свобода, Равенство, Братство». Специфическими реакциями для русских на слово-стимул «народ» являются слова с негативной оценочной экспрессией: *глупый 3, быдло 2, голодный 2, стадо 2, темный 2, беден 1, сборище 1, угнетенный 1* и т.д.

Стимул "natif" – «коренной» французы связывают с происхождением, местом рождения, культурой и традициями. Представители французского сознания показали, что чтят своих предков и корни, от которых произошли. Среди представителей русской культуры мы видим иные реакции. Среди частотных реакций мы можем ответить такие ответы, как *житель 42, перелом 5, москвич 4, сибиряк 2*. Словосочетание «коренной перелом» имеет также отсылку к Великой Отечественной войне. Данный термин возник в ноябре 1941 года в момент радикальных изменений сил в ходе Великой Отечественной войны, характеризующихся переходом инициативы в руки СССР и Советской Армии, а также резким ростом военно-экономического положения Советского Союза.

Таким образом, по результатам проведенных исследований сделаны следующие выводы.

Анализ САЭ и РАС показал, что как для французской, так и для русской культур характерны такие понятия, как любовь к семье и родным, чтение и уважение традиций. Ход эксперимента показал, что среди респондентов ядерными семантическими зонами являются ПРИЗНАКИ, ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ и ЛОКАЦИИ. Исходя из полученных реакций мы можем сказать, что для французов их родная страна – это предмет для гордости, Франция – это их родина, это то место, в котором они родились, выросли, учатся, работают, создают семьи. Им комфортно в своей стране; она для них незаменима. Предметом для гордости французов является французская кухня, входящая в список всемирного наследия ЮНЕСКО. Гастрономия занимает важную часть в сердце каждого француза, но абсолютная любовь к кухне Франции присутствует не только у ее жителей, но и у всего мира.

Рассматривая нехарактерные черты каждой из культур, особенности, между которыми не проходит параллель, мы выделили следующие моменты: французы знают, что такое свобода и дорожат ею. Понятия свободы, равенства и братства глубоко отпечатались в сознании французов и являются своего рода маяками на жизненном пути каждого француза.

Также мы наблюдаем, что во французском и русском языковых сознаниях существуют разные интерпретации понятия «патриотизм». Для французского общества понятие патриотизма связано в первую очередь с любовью к своей стране, культуре и народу. Французы соотносят патриотизм с чувством привязанности и гордости за родину. В русском же языковом сознании мы наблюдаем связь термина патриотизм с военной тематикой. При анализе РАС наблюдаются такие ответы респондентов, как родина, героизм, герой, солдат, война. Как показал эксперимент, для русских патриотизм – это в первую очередь глубокое чувство преданности и верности своей стране, желание и готовность защищать Россию. Здесь, на наш взгляд, подобная интерпретация понятия патриотизм обусловливается историческим прошлым, историей потрясений страны в годы Великой Отечественной войны и др.

В результате анализа проведенного эксперимента становится ясно, что, имея точки универсальные точки соприкосновения в некоторых словах-стимулах, все же основа ценностей двух стран, таких как Франция и Россия, разнятся. Фундаментом французского языкового сознания является национальный девиз, существующий более 200 лет: «Свобода, Равенство, Братство» (фр. Liberté, Égalité, Fraternité). Базисом русского языкового сознания является военная история, принцип героизма и понятие, что родина – это мать, которую нужно любить, оберегать всегда и во всем.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл, 1997.
2. Уфимцева Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва, 2011.
3. Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. *Русский ассоциативный словарь*. Москва, 2002. Available at: http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Ок. 57000 слов. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Русский язык, 1989.
5. *Larousse Dictionnaire de la langue française en ligne* [Site Internet]. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue

References

1. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl, 1997.
2. Ufimceva N.V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'*. Moskva, 2011.
3. Karaulov Yu.N., Cherkasova G.A., Ufimceva N.V., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. *Russkij associativnyj slovar'*. Moskva, 2002. Available at: http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php
4. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Ok. 57000 slov. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoï. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
5. *Larousse Dictionnaire de la langue française en ligne* [Site Internet]. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue

Статья поступила в редакцию 26.11.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-684-687

***Shor G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural State Forestry Technical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: gala.shor@mail.ru*
***Antonchuk A.V.**, MA student, Ural State Forestry Technical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: farlenkova94@bk.ru*

FEATURES OF TERMS TRANSLATION IN THE FIELD OF GREEN ROOF CONSTRUCTION. The article discusses features of translation of terms used in the field of roof gardening. Difficulties that translators may face are identified. The existing methods of translating scientific and technical texts and the morphological structure of terms are analyzed. The study develops a classification of terminology by industry. The importance of this topic is the development of green roof construction and the associated need for information exchange. The interest of the presented work lies in the fact that at the moment the research topic has not been studied. The materials for the analysis in this work were regulatory documents, recommendations, manuals for the construction and maintenance of green roofs.

Key words: **term, translation, equivalence, green roofs, classification.**

***Г.А. Шор**, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: gala.shor@mail.ru*
***А.В. Антончук,** магистрант, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: farlenkova94@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В ОБЛАСТИ СТРОИТЕЛЬСТВА ЗЕЛЕНЫХ КРЫШ

В статье рассматриваются особенности перевода терминов, используемых в области озеленения кровель. Выявлены трудности, с которыми могут столкнуться переводчики. Проанализированы существующие приемы перевода научно-технических текстов и морфологическое строение терминов. В ходе исследования разработана классификация терминологии по отраслям использования. Важностью данной темы является развитие строительства зеленых крыш и связанная с этим необходимость обмена информацией. Интерес представленной работы заключается в том, что на сегодняшний момент исследуемая тема не изучена. Материалами для анализа в данной работе послужили нормативные документы, рекомендации, пособия по строительству и содержанию зеленых крыш.

Ключевые слова: **термин, перевод, эквивалентность, зеленые крыши, классификация.**

В настоящее время, в период глобализации межкультурная взаимосвязь приобретает все большую необходимость. Для успешного развития всех сфер жизни важны международное сотрудничество и обмен опытом. Ключевым аспектом взаимодействия является перевод письменных текстов и устной речи с иностранного языка. Ландшафтно-строительная отрасль не является исключением. Актуальность исследуемой темы обусловлена массовым развитием и нарастающей популярностью сферы строительства озелененных кровель в связи с ростом городов и уплотняющейся застройки. Термины являются основой перевода научных и специализированных текстов. Поэтому столь важно понимание специфики такой деятельности. Корректное изложение информации способ-

ствует решению многих задач и ускорению обмена теоретическим материалом при межкультурных коммуникациях. Неправильная трактовка может привести к серьезным ошибкам и недопониманию. Чтобы избежать неверного толкования документов, чертежей, инструкций, должны быть созданы четкие определения терминов.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей перевода терминов в текстах по строительству зеленых крыш.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

– анализ терминов, используемых в сфере строительства зеленых крыш;
– изучение существующих приемов перевода терминологии;
– определение возникающих трудностей при переводе;
– систематизация используемых терминов.

Новизна исследуемой темы состоит в том, что на сегодняшний момент специфика перевода терминологии в сфере создания озелененных кровель не изучена. С развитием науки и технологий, с появлением новых материалов возникают также и новые слова и понятия, которые неизбежно переходят в другие языки.

В качестве материала для исследования были использованы документы, нормативы, рекомендации, стандарты и научные статьи на английском языке по строительству, созданию и развитию зеленых крыш.

Технические тексты, а документы по зеленым крышам являются таковыми, обладают такими характеристиками, как последовательность, логичность, нейтральность, лаконичность, однозначность. Согласно ГОСТ 2.105 – 95, «текст документа должен быть кратким, четким и не допускать различных толкований» [1, с. 4]. Этим требованиям должны стремиться соответствовать и используемые термины.

Существует большое количество определений понятия «перевод». Л.К. Латышев приводит два значения этого слова: «В одном значении перевод – это продукт деятельности переводчика – текст, созданный им в устной или письменной форме. В другом значении слово перевод обозначает процесс создания этого продукта – деятельность переводчика, создающего текст» [2, с. 17].

В словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой дается следующее определение слову «термин»: «Термин означает слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определенного понятия какой-либо специальной области науки, техники, искусства, общественной жизни и т.п.» [3].

Ландшафтная архитектура, как и другие отрасли, обладает своими особенностями. Ландшафтно-строительная сфера имеет большое количество профессиональных, узконаправленных понятий, верный перевод которых необходим для успешного профессионального общения.

Общий ландшафтно-архитектурный язык формировался много веков, но терминология в области зеленых крыш стала развиваться сравнительно недавно – с начала XX в., когда подобные сооружения получили массовое распространение. Как известно, новые термины и определения появляются не только с течением времени и развитием технологий, но и благодаря выдающимся деятелям науки. В развитие строительства садов на крышах огромный вклад внесли такие известные архитекторы, как Ле Корбюзье, Фрэнк Ллойд Райт, Ральф Ханкок, Карл Рабитц и другие [4].

Терминология озелененных кровель создается относительно выполняемых ими функций, используемого ассортимента растений, особенностей конструкции, применяемых материалов, стилистики сада и архитектурного строения, а также других аспектов.

Важно отметить, что сфера создания зеленых крыш неразрывно связана со многими смежными отраслями. Таким образом, совместно используются строительные, ландшафтно-архитектурные, биологические, физические, нормативные, экологические понятия.

Существуют определенные особенности в переводе терминологии и научно-технических тестов:

1) необходимость владения большим объемом информации;

2) помимо знания языков нужно понимание предмета, области переводимого текста;

3) важно хорошо разбираться как в представленной сфере, так и в смежных отраслях. Человеку, не занимающемуся данной специальностью, будут понятны не все термины и определения;

4) в связи с постоянным развитием общества возникают новые понятия и значения, на которые еще нет официального перевода;

5) один и тот же термин может иметь разные значения в зависимости от того, в какой отрасли используется;

6) важно понимать специфику терминологии как в исходном, так и в конечном языках;

7) наличие контекста позволяет выявить точное определение;

8) на термин накладываются смысловые значения, присущие одному языку и трудно понятные другому.

Выявлены основные трудности при переводе терминов, связанных со строительством зеленых крыш. Они сформулированы в табл. 1.

Таблица 1

Трудности при переводе терминов

№ п/п	*Описание трудности*	*Примеры*
1	Сложности возникают при отсутствии эквивалентов терминов в языке, на который переводят	Plugs, brown roof, cool roofs
2	Переводимое слово имеет множество значений	Stoma – устьице, ротовая полость; vermin – паразит, хищник, преступник
3	Случается, что лексическое значение термина меняется и преобразуется с течением времени, поэтому важно следить за трансформацией используемых определений	Worm – когда-то обозначало «любое насекомое или пресмыкающееся», в настоящее время имеет только значение «червь» [5]. Dull – в древнеанглийском языке переводилось как глупый (про человека), сейчас это слово имеет несколько значений: 1. Тупой (о людях, предметах); 2. Вялый, неподвижный; 3. Мрачный, унылый и др. [6]
4	Недостаточная компетентность переводчика в специфике области переводимого текста может исказить значение термина	–

По морфологическому строению термины делятся на [7]:

– простые (fertilization – удобрение, grass – трава, irrigation – орошение);

– сложные (biodiversity – биоразнообразие, subcontractor – субподрядчик, ecosystem – экосистема, microclimate – микроклимат);

– словосочетания (blue green roof – сине-зеленая крыша, biosolar roof – биосолнечная крыша, roof garden – сад на крыше);

– аббревиатуры. LEED – лидерство в энергетическом и экологическом проектировании**, polyvinyl chloride (PVC) – поливинилхлорид (ПВХ), HVAC systems – системы отопления, вентиляции и кондиционирования).**

Рассмотрим основные приемы перевода терминов [8].

Дословный перевод: evergreen – вечнозеленый; green roof – зеленая крыша; groundcover – почвопокровник; heat island – тепловой «остров», modular green roof system – модульная система зеленой крыши, native plant – местное растение, rain Garden – дождевой сад, sedum – седум.

Транскрипция и транслитерация: belt walk – **белт – волк,** hydrostatic membrane – гидростатическая мембрана, monolithic system – монолитная система, cultivar – культивар, compost – компост, evapotranspiration –эвопотранспирация.

Функциональный аналог: root repellent layer – корнезащитный слой, punch list – дефектная ведомость, pre-design – эскизный проект, moisture retention layer – влагонакопительный слой, growing medium – субстрат, cuttings – черенки.

Экспликация: Winter Interest – можно перевести как растения, декоративные в зимнее время – вечнозеленые или имеющие красивый привлекательный изящный скелет ветвей. Packaging process – процесс, устанавливающий иерархию ответственности между профессионалами.

Сочетание нескольких приемов перевода: extensive green roof – экстенсивная зеленая крыша, intensive green roof – интенсивная зеленая крыша, invasive plant – инвазивное растение.

Полное копирование англоязычного словосочетания – примеры отсутствуют.

Общепринятой, единой классификации терминов, используемых в области строительства зеленых крыш, на сегодняшний момент нет. Термины могут классифицироваться по разным категориям: по морфологическому строению, по сфере применения, по способу перевода, по источникам происхождения, по структуре.

В.И. Литовченко приводит определение понятию «классификация», данное К.Я. Авербухом: «…классификация – это распределение предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам…» [9].

Поскольку область строительства, содержания и эксплуатации озелененных крыш объединяет массу других отраслей, была разработана классификация используемой терминологии по сферам деятельности. Классификация представлена на рис. 1. Такое деление поможет пользователям быстрее освоить тексты, изобилующие различными понятиями.



Рис. 1. Классификация терминологии, использующейся в строительстве зеленых крыш по отраслям

В качестве примеров в табл. 2 приведены определения по каждой группе классификации.

Таблица 2

Примеры терминов по группам классификации

№ п/п	*Группа терминов*	*Примеры терминов*
1.	По зеленым крышам	Озелененная интенсивная крыша Озелененная полуинтенсивная крыша Озелененная экстенсивная крыша
2.	Ландшафтные	Газон МАФ Система «Седумы»
3.	Физические	Предельная влагоемкость Водопроницаемость Альбедо
4.	Строительные	Дренажный слой Фильтрующий слой Нетканый геотекстиль
5.	Организационные	Календарный план Заказчик Подрядчик
6.	Экологические	Эффект теплового «острова» Биоразнообразие Инвазивное растение
7.	Нормативные	Компенсационное озеленение Пожарная безопасность Допустимые нагрузки
8.	Биологические	Сорное растение Субстрат Многолетники
9.	Архитектурные	Эксплуатируемая крыша Конек Водоотвод

Подводя итоги, следует сказать о том, что представленная работа предостерегает от возможных ошибок, обращает внимание специалистов на встречающиеся трудности и существующие особенности при переводах. Созданная классификация дает основу для дальнейших исследований и внедрения в документацию. Необходимость изучения и исследования данной сферы очевидна, обусловлена широким охватом и интенсивным развитием.

Библиографический список

1. ГОСТ 2.105 – 95 *Общие требования к текстовым документам*. Available at: http://www.lib.tsu.ru/win/metod/gost/GOST_%202.105-95.pdf
2. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва: Академия, 2005.
3. *Словарь русского языка*. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Полиграфресурсы, 1999.
4. Титова Н.П. *Сады на крышах*. Москва: ОЛМА-ПРЕСС Гранд, 2002.
5. *Изменение лексического значения слова*. Available at: https://engblog.ru/changing-of-lexical-meaning
6. *Исторические изменения в лексике*. Available at: https://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2011/IvanovaLS_VasilyevaSL/Index/2/vocchanges.html
7. Мкртчян Г.А., Вечеринина Е.А., Чепракова Л.А. *Научно-технический термин, научно-техническая терминология*. Available at: http://trudymai.ru/upload/iblock/eab/nauchno_tekhnicheskiy-termin_-nauchno_tekhnicheskaya-terminologiya.pdf?lang=ru&issue=17
8. Мисуно Е.А., Баценко И.В., Вдовичев А.В., Игнатова С.А. *Письменный перевод специальных текстов*. Москва: ФЛИНТА, 2013.
9. Литовченко В.И. Классификация и систематизация терминов. *Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева*. 2006; Выпуск 3: 156 – 157.
10. *Англо-русский словарь Мюллера*. Available at: https://eng-rus-muller-dict.slovaronline.com

References

1. GOST 2.105 – 95 *Obschie trebovaniya k tekstovym dokumentam*. Available at: http://www.lib.tsu.ru/win/metod/gost/GOST_%202.105-95.pdf
2. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*. Moskva: Akademiya, 2005.
3. *Slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Poligrafresursy, 1999.
4. Titova N.P. *Sady na kryshah*. Moskva: OLMA-PRESS Grand, 2002.
5. *Izmenenie leksicheskogo znacheniya slova*. Available at: https://engblog.ru/changing-of-lexical-meaning
6. *Istoricheskie izmeneniya v leksike*. Available at: https://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2011/IvanovaLS_VasilyevaSL/Index/2/vocchanges.html
7. Mkrtchyan G.A., Vecherinina E.A., Cheprakova L.A. *Nauchno-tehnicheskij termin, nauchno-tehnicheskaya terminologiya*. Available at: http://trudymai.ru/upload/iblock/eab/nauchno_tekhnicheskiy-termin_-nauchno_tekhnicheskaya-terminologiya.pdf?lang=ru&issue=17
8. Misuno E.A., Bacenko I.V., Vdovichev A.V., Ignatova S.A. *Pis'mennyj perevod special'nyh tekstov*. Moskva: FLINTA, 2013.
9. Litovchenko V.I. Klassifikaciya i sistematizaciya terminov. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo a`erokosmicheskogo universiteta imeni akademika M.F. Reshetneva*. 2006; Vypusk 3: 156 – 157.
10. *Anglo-russkij slovar' Myullera*. Available at: https://eng-rus-muller-dict.slovaronline.com

Статья поступила в редакцию 07.12.20

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-687-689

***Alexeeva S.N.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
***Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
***Dmitrieva O.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
***Filatova E.N.,** student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: prostotess@icloud.com*

FOLK NAMES OF DISEASES IN THE YAKUTS AND THEIR TRANSLATION INTO ENGLISH AND LATIN. The article discusses the popular names of diseases in the Yakuts and their translation into Latin and English. The article reveals the main aspects of the problems of medical students associated with ignorance of the popular names of diseases in the Yakuts. The work also describes brief descriptions of ailments and their examples in the Yakut folk works. Using the method of comparative analysis and translation techniques (transcription, transliteration, descriptive translation and tracing), the authors in their studies have shown the specificity of the language. The topic under consideration will be of interest to students and schoolchildren with a medical profile, and this topic will also be useful for translation work.

Key words: **Latin language, medical terminology, path physiology, clinical terminology.**

***С.Н. Алексеева,** канд. мед. наук, доц. Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
***У.Д. Антипина,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
***Е.Н. Филатова,** студентка, медицинский институт ЛД 103-2 Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: prostotess@icloud.com*

НАРОДНЫЕ НАЗВАНИЯ БОЛЕЗНЕЙ У ЯКУТОВ И ИХ ПЕРЕВОД НА АНГЛИЙСКИЙ И ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫКИ

В статье рассматриваются народные названия болезней у якутов и их перевод на латинский и английские языки. Раскрываются основные аспекты проблем студентов медицинского профиля, связанные с незнанием народных названий болезней у якутов. Также в работе рассматриваются краткие описания недугов и их примеры в якутских народных произведениях. Используя при работе метод сопоставительного анализа и приёмы перевода (транскрипция, транслитерация, описательный перевод и калькирование), авторы в своем исследовании показали специфичность языка. Рассматриваемая тема будет интересна студентам и школьникам медицинского профиля, а также полезна для переводческих работ.

Ключевые слова: **латинский язык, медицинская терминология, патологическая физиология, клиническая терминология.**

Болезнями страдает и подвергается этому почти каждый человек. Термин «болезнь» происходит от латинского слова 'morbus' и означает состояние организма, при котором ограничивается или нарушается его нормальная и привычная жизнедеятельность, теряется его работоспособность, социально полезная деятельность, а также продолжительность жизни. Также болезнь или заболевание оказывает влияние на адаптацию человека к внешним и внутренним условиям среды и активизирует его защитную реакцию. При болезни происходит отклонение от нормального состояния, что сказывается на внешнем виде больного и на его поведении.

Народные названия болезней у якутов до сих пор широко применяются, особенно у тех, кто живет вдали от центральных городов, у тех, кто не утратил свою самобытную разговорную речь. Во время практической деятельности врача в улусах республики возникает необходимость общения с больными на их родном языке, что может вызвать затруднение при сборе анамнеза, жалоб и постановке диагноза. При этом больные, особенно пожилого возраста, могут использовать народные названия болезней и симптомов. К сожалению, молодежь, особенно жители городов, плохо знают свой родной язык и, следовательно, народные названия болезней.

Исходя из этого, вытекает актуальность данной работы – научить студентов медицинского профиля широко применять в практической деятельности, в разговорной речи названия болезней не только на международных языках, но и делать акцент на народных названиях болезней, уважая и чтя национальный колорит родного языка.

Цель данной работы: изучить народные названия болезней у якутов, привести примеры перевода на латинский и английские языки.

Отсюда вытекают следующие задачи:

1. Дать обзор примеров народных названий болезней и изучить их описание.
2. Рассмотреть примеры использования якутских названий болезней в художественной литературе.
3. Сравнить названия болезней и симптомов на разных языках методом сопоставления.
4. Изучить и выявить особенности перевода терминов.

Материалом для исследования послужили слова и словосочетания из медицинской литературы, толковых словарей, художественных произведений народных писателей Якутии.

Методы исследования. В исследовании был использован сопоставительный метод: исследование и описание языка через его системное сравнение с другим языком с целью прояснения его специфичности (системной идиоматичности).

Практическая значимость работы. Результаты данной работы могут примениться на курсах по языкознанию, терминоведению, якутскому языку в медицинском институте СВФУ.

Болезнь у якутов определяется не по причинам, из-за которых она вызывается, а по определению того, что можно увидеть, нащупать вследствие нее. И для описания недугов используют много разных способов перевода.

Разберем названия некоторых болезней.

Грыжа (якут. *ис тэһэҕэс*, букв.: '*ис*' – живот, *тэһэҕэс* – 'с прорехой, дырявый, протекающий'; лат. hernia, ae f, англ. rupture, hernia). *'Тараһа иниирэ мөлтөөн, чараһаан, оһоҕос онон быыһылаан киһи иһин тириитин култаччы үллэн тахсыыта. Кини убайа ис тэһэҕэс буолбут. Саллаакка тутуу уурайарын кытта Сыллай иһин тэһэҕэһэ бүөлэнэ охсон, Ньукууһа дьарбата аһа охсон хаалбыттар'. (Амма Аччыгыйа)* [1, с. 745]. Заболевание характеризуется выпячиванием внутренних органов через отверстие, также возможно выпячивание органа под кожу, во внутренний карман или полость [2].

Желтуха (якут. *саһарар* – букв.: желтеет; лат.icterus; англ. jaundice). '*Кыһы быара сүһүрэн, үөһэ этигэр тараҕанарыттан хараҕа, этэ-сиинэ саһаран барар кутталлаах ыарыы'.* Симптом, возникающий при заболеваниях печени, характеризующийся желтушным окрашиванием кожи, слизистых.

Фурункул, чирей (якут. *кутургуйа*, лат. furunculus; англ. furuncle). '*Кыһы этигэр, тириитигэр иринэ хаатыйаланан, иһэн, лөппөйөн тахсыыта. Тойон талбытынан дьаһайар, кутургуйа таптаабытынан тахсар буоллаҕа, дьыл5а хаан оҥоһуута оннук'. (Л. Попов)* [1, с. 565]. Заболевание характеризуется гнойным воспалением волосяного фолликула и окружающей его ткани в результате внедрения патогенного микроорганизма [2].

Кашель (якут. *сөтөл*, лат. tussis; англ. cough). *'Кыһы тыынар уоргана ыалдьарыттан салгыны иһиттэҕэ күүскэ, тыастаахтык, төлүтэ биэрэн таһаарыыта. Мойот сөтөлө суох этэ да буоллар «һэм» диэн сөтөлүннэ'. (Т. Сметанин)* [1, с. 88]. Защитный сложнорефлекторный акт, характеризующийся резким нарастанием внутригрудного давления за счет синхронного напряжения дыхательной и вспомогательной мускулатуры при закрытой голосовой щели с последующим ее открытием и толчкообразным форсированным выдохом, при котором из дыхательных путей активно удаляется их содержимое. Частый, относительно постоянный или устойчиво повторяющийся кашель является симптомом патологического процесса, чаще всего связанного с заболеванием органов дыхания.

Лихорадка при малярии (якут. *титириир, кумахы*; лат. malaria; англ. malaria) *'Кыһини тоҥорон-тиритиннэрэн ыарытар, сотору-сотору тиийиктэнэр сыстыганнаах ыарыы, кумахы. Бохуом биир саас тымныйан ыарыйда, онтон нөҥүө дьылыгар уһуннук титириирдээтэ'. (Уустаах Избеков)* [1, с. 385]. Это острое протозойное заболевание, вызванное малярийным плазмодием и характеризующееся приступами лихорадки, увеличенными селезенкой и печенью, вызывающее анемию. Переносчиком возбудителей является комар рода Anopheles.

Истерия (якут. мэнэрик, лат. hysteria; греч. hystera матка; англ. hysteria). *'Кэмиттэн кэмигэр тиийиктэнэн, ииригирэн ыалдьар киһи (ыллыыр, кутурар икки ардынан, үксүгэр дьахтар'.* Человек, подверженный нервным припадкам, кликуша. *Ойууннартан ураты көннөрү мэнэриктэр, өмүрэхтэр, ичээннэр, көрбүөччүлэр тобус толорулар. (И. Гоголев)* [1, с. 409]. Истерия-невроз обусловлена личностными особенностями реагирования на психотравмирующую конфликтную ситуацию, основу которой составляют чрезмерно завышенные претензии индивида к окружающим, характеризующиеся демонстративно-театральным поведением [3].

Панариций (якут. *көрөр, тарбах искэнэ*, лат. panaricium; англ. whitlow). Кыһи тарба5ар тахсар иринэлээх искэн. *Ыйыталаһан билбитэ Мэхээлэр ата5ын тойон эрбэ3э көрөр буолбут. (Н. Босиков)* [1, с. 338]. Гнойное воспаление пальцев, вызванное мелкими повреждениями (занозами, уколами и т.д.). Виды панариция: ногтевой, костный, кожный и т.д.

Микроспория, трихофития (якут. модьуун, лат. trichophytia; греч.trichos волосы + phyton – 'нечто вырастающее, растение; син.: лишай стригущий, трихофитоз'; англ. *ringworm (of the scalp)). 'Тирии хатарыктанан, түүтэ соролуур сыстыганнаах ыарыыта'. Дьүдьэйбит тарбыйах модьуунун курдук, күүркэнньиктийбит көбдөркөй кырыһыгар арай хатыылаах ытырыык эрбэһин үүнэн атыгыраан турар буолар. (Амма Аччыгыйа)* [1, с. 280]. Заболевание характеризуется появлением мелких зудящих узелков, которые не трансформируются в другие высыпания.

Отек, опухоль (якут. *искэн*, лат. tumor, blastoma, neoplasma; англ. tumor). *'Кыһы, сүһүҥ этэ туохтан эмит сүһүрэн иһэн, үллэн тахсыыта'. Сүөдэр сирэйин искэнэ улам тардан барар. (Н. Якутскай)* [1, с. 747]. 1. Отек – накопление жидкости в тканях, в межклеточном пространстве вследствие нарушения сосудистой проницаемости. 2. Опухоль представляет собой патологический процесс, при котором появляется новообразование, в котором происходят изменения генетического аппарата клеток, что приводит к нарушениям регуляции роста и дифференцировки [3].

Обморожение (якут. *үлүтүү*, лат. congelatio; англ. frostbite, congelation). 'Этин-*сиининг эчэйэр гына улаханнык тоҥор'. Ыл, до5ор, манны кэт, атаххын үлүтэн кэбиһээйэ5ин. (Амма Аччыгыйа)* [1, с. 442]. Повреждение тканей организма, вызванное воздействием низкой температуры. Нередко обморожение сопровождается общим переохлаждением организма и обморожением выступающих частей тела (ушные раковины, нос, недостаточно защищённые конечности, прежде всего пальцы рук и ног).

Паралич (якут. *босхоҥ*, лат. palalysis, plegia; англ. paralysis, palsy). *'Ньиэрбэтэ ыалдьан, төбөтүгэр искэн үөскээн, хаан туран кыйан хаампат-хамсаабат буолбут. Ити отуччатыгар диэри наар орон уйаламмыт уу босхоҥ да кыһы буоллар, барыны бары өйдүүрэ. (А. Сыромятникова)* [1, с. 418]. Полное отсутствие произвольных движений, обусловленное тем, что нарушена двигательная функция нервной системы. Виды параличей: центральные и периферические.

Переломы (якут. *уҥуох тостуута*, лат. fractura; англ. fracture). Полное или частичное нарушение целостности кости при нагрузке, превышающей прочность травмируемого участка скелета, при травмах и изменениях прочностных характеристик костной ткани.

Вывихи (якут. *бүлүүрүйүү*, лат. luxatio; англ. disclocation). *'Оноллонон, сылдьар миэстэ5иттэн та5ыс (сүһүөх туһунан'). Дьахтар туохтан эрэ иҥнэн, ата5ын бүлүүрутэн сытар. (Н. Заболоцкай)* [1, с. 627]. Нарушение конгруэнтности суставных поверхностей костей, как с нарушением целостности суставной капсулы, так и без нарушения, под действием механических сил (травма) либо деструктивных процессов в суставе (артрозы, артриты).

Пневмония (якут. *ойо5остотор*, лат. pneumonia; англ. pneumonia). '*Тымныйан, тыҥа5ынан ыарый'. Улаханнык тымныйыыттан, этиҥ-хаанын утарылаһар кыа5а суо5уттан ойо5остотто5уҥ. (Н. Якутскай)* [1, с. 238]. Воспаление лёгочной ткани обычно инфекционного происхождения с преимущественным поражением альвеол (развитием в них воспалительной экссудации). Пневмонии, вызванные инфекциями, являются формой острой респираторной инфекции, затрагивающей лёгкие. Основными возбудителями пневмонии являются бактерии и вирусы, реже её вызывают микоплазмы, грибы и паразиты.

Понос (якут. *сыптарыйар*, лат. diarrhoea; англ. diarrhea). *'Уба5аһынан тахсан киир (иһэ ыалдьыбыт киһи, сүһүҥ туһунан)'. Эриэн бургунаспыт сыптарыйан, хотон иһигэр киһи сатаан сылдьыа суох. (А. Сыромятников)* [1, с. 453]. Заболевание характеризуется частой дефекацией до трех раз в сутки. Стул – водянистый, более 200 мл, при этом наблюдается острая боль в животе, экстренный позыв и анальное недержание.

Приступ, припадок (якут. *таарымта*; лат. paroxysmus; греч. paroxysmos острый приступ болезни; англ. paroxysm). *'Соһумардык, күүскэ ыарытыннарар ыарыы (былырыгы итэ3элинэн, абааһы таарыйан, убахтаан, киһи иһигэр да киирэн эмискэ ыарытыннарыыта), тиийиик'. Бу сарсыарда эмискэ иһинэн ыалдьыбыт. Иһэ иннэнэн тэһиитэ анньар курдук ыалдьан, түүрэ тартара сылдьар үһү. Таарымта быһыылаах дииллэр. (А. Неустроева)* [1, с. 86]. 1. Пароксизмы (приступы), характеризующиеся четкими параметрами времени и ритма появления, полиморфной симптоматикой (в диапазоне от расстройств витального уровня до комы) и возникающие при наличии предрасположенности к ним на фоне церебральных органических повреждений в связи со спонтанной активностью локальных нейрональных структур. 2. Приступ сильной боли в виде спазмов.

Проказа, лепра (якут. *араҥ ыарыы, куһа5ан ыарыы, ытык ыарыы*; лат. lepra; англ. leprosy). *'Кыһы тириитин уонна ис уорганнарын көрдүгэннэн сиир сыстыганнаах ыарыы. «Лида, эн араҥынан ыалдьыбатах эбиккин», – диэн Сергей Иванович үөрүүлээхтик быһаарбыта. (И. Федосеев')* [1, с. 529]. Данное заболевание является разновидностью хронической инфекционной болезни – гранулематоза. Вызывается микобактериями *Mycobacterium leprae* и *Mycobacterium lepromatosis*, поражается кожа, нервная система, передняя камера глаз, верхние дыхательные пути, яички, кисти и стопы. По данным Всемирной организации здравоохранения, лепра внесена в группу забытых заболеваний.

Простуда (якут. *дьаҥ, дьаҥ-дьаһах,* лат.; англ. cold, common cold). '*Киэҥник тар5анар, чэпчэки со5устук аһар ыарыылар'. Дьэ, кырдьык быйыл бэйэтэ да5аны дьаҥныын-дьаһахтыын күтүр дьыл ааста. (А. Софронов)* [1, с. 308]. Воспаление верхних дыхательных путей, затрагивающее преимущественно нос, возникающее из-за острой респираторной инфекции общей этиологии. В воспаление могут быть вовлечены горло, гортань и пазухи.

Рак пищевода (якут. *ас барбат*, лат. cancer oesophagi; англ. cancer of esophagus, esophageal carcinoma). Опухоль пищевода, сопровождающаяся нарушением прохождения пищи по пищеводу, приводящая к крайнему истощению организма.

Сыпь (якут. *ымынах*, лат. eruptio, efflorescentia; англ. rash, eruption). *'Ханнык эмэ ыарыыттан киһи этигэр тахсар быдьыгынас итиик, хатаал'. Соро5ор о5о моонньугар ымынах тахсааччы, оччо5о кинини маргааҥка суурадаһыныгар сөтүөлэтэр сөп* [1, с. 436]. Заболевание характеризуется появлением на коже и слизистых патологических элементов, отличных от нормального состояния кожи.

Результаты исследования. В данных примерах были использованы такие способы перевода, как транскрипция, калькирование или дословный перевод, описательный перевод и транслитерация.

1. Транскрипция – написание иноязычного слова буквами переводящего языка. Как переводческий прием, он недостаточен, т.е. не дает читателю понимания сущности слова, поэтому часто сопровождается другими приемами перевода.

2. Калькирование (дословный перевод) – прием передачи слов, при котором «составные части слова или словосочетания заменяются их прямыми соответствиями на языке перевода».

3. Описательный перевод – прием передачи слов, который в большинстве случаев употребляется при переводе терминов с ярким национальным колоритом: а) в тексте перевода б) вне текста перевода, т.е. со ссылкой к словарю непереведенных слов или к примечаниям к переводу, где содержится подробное толкование, дополнительная информация по этому понятию.

4. Транслитерация – точная передача знаков одной письменности знаками другой письменности, при которой каждый знак (или последовательность знаков) одной системы письма передаётся соответствующим знаком (или последовательностью знаков) другой системы письма.

Общее исследование использованных переводческих приемов медицинских терминов в текстах позволило выявить следующие закономерности:

1. Английские названия болезней особо не носят отличительного характера от латинской терминологии. Латинский язык оказал большое влияние на развитие отраслевой терминологии (русский, немецкий и английские языки). При переводе названий болезней в основном используются калькирование и транслитерация либо комбинация этих двух способов.

2. Для описания недугов якуты используют в основном описательный способ перевода. В якутских названиях многих болезней метко отмечены характерные их черты [4, с. 20]. Например, энцефаломиелит – '*бокоорор*', что значит «скованный». Это заболевание точно определяет внешний вид больного. Также одной из важных мер предупреждения болезней считалось соблюдение запретов. Поэтому якуты не называли по имени или прозвищу уважаемый предмет, особо почитаемый или грозный и страшный. Из-за страха заболеть, например, проказу называли *'ытык ыарыы, куһаҕан ыарыы'*, что означало «особо почитаемая болезнь», или «плохая болезнь».

Для определения уровня знаний родного языка, а также медицинских терминов нами было проведено анкетирование среди студентов медицинского института, изучающих латинский язык и основы медицинской терминологии [5]. В опросе приняли участие 30 студентов отделения «Лечебное дело». Анкета включала вопросы, касающиеся перевода медицинских терминов на английский и латинские языки, а также названия болезней на якутском языке. В результате анкетирования были получены такие результаты: (см. табл. 1).

Как видно из таблицы, студенты знают якутские названия болезней на 9,8%, английские названия на 35,7%, латинские – на 50,2%.

Результаты опроса студентов показали, что не только русскоговорящие студенты, но и студенты, владеющие якутским языком, не смогли справиться с переводом слов на национальный язык. Владение английской и латинской терминологией хорошо видно на таблице. Это обусловлено тем, что в медицинских вузах делается акцент именно на международные языки.

Таблица 1

Анализ результатов опроса студентов на знание названия болезней

Языки	Названия болезней
Якутский язык	9,8%
Английский язык	35,7%
Латинский язык	50,2%

Таким образом, все поставленные нами ранее задачи были выполнены. Нами был проведен сопоставительный анализ народных названий болезней якутов и их перевод на английский и латинский языки. Выявили знание этих названий у студентов первого курса медицинского института СВФУ. При этом выявили, что основную трудность составил перевод терминов на якутский язык. Надеемся, что данная работа в будущем позволит избеганию ошибок при переводе и послужит материалом для учебных пособий по терминоведению, для рефератов и курсовых работ студентов медицинского профиля.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь якутского языка*. Available at: https://e.nlrs.ru
2. *Большой медицинский словарь*. Available at: https://rus-big-medical.slovaronline.com/
3. Войнов В.А. *Атлас по патофизиологии*. Москва: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007.
4. Григорьева А.М. *О народной медицине якутов*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1991.
5. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*. Москва: Медицина, 2002.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka*. Available at: https://e.nlrs.ru
2. *Bol'shoj medicinskij slovar'*. Available at: https://rus-big-medical.slovaronline.com/
3. Vojnov V.A. *Atlas po patofiziologii*. Moskva: OOO «Medicinskoe informacionnoe agentstvo», 2007.
4. Grigor'eva A.M. *O narodnoj medicine yakutov*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
5. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*. Moskva: Medicina, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.12.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-689-692

Bashkova I.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: bbashkova@mail.ru*

***COVID-19 – КОВИД*: ADAPTATION OF AN INTERNATIONAL TERM TO THE RUSSIAN LANGUAGE.** The author of the article considers the issue of adapting an international term to the Russian language. The topic of health and illness is important for Russian speech and is reflected in many linguistic studies. In the context of the coronavirus pandemic, the topic is of particular relevance. The author reveals that the first Cyrillic spellings of the name of the new disease appeared not on Russian sites, but on the sites of Belarus and Kazakhstan. The author believes that this indicates the prestige of the Russian language in these countries. Adaptation occurs at different rates at different levels of the language. The adaptation to Russian phonetics happened the fastest, but the accentological norm has not yet been formed. Adapting to the Cyrillic script runs unevenly. There are spellings of the word in both Cyrillic and Roman alphabet. The development of Russian grammar word is slower. The word Covid is not inflected in most Russian texts. However, the derivational potential of the new word is quite high. Dozens of new words were formed from the word Covid in Russian.

Key words: **Covid-19, ковид, adaptation to Russian language, international term, disease semantics, Roman alphabet, Cyrillic alphabet.**

И.В. Башкова, *д-р филол. наук, доц., проф., Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: bbashkova@mail.ru*

COVID-19 – КОВИД: РУСИФИКАЦИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА

В статье проведен анализ того, как проходит освоение русским языком нового термина *ковид*. Показано, что тема здоровья и болезни является важной для русской речи и отражена во многих лингвистических исследованиях. В условиях пандемии коронавируса она приобретает особую актуальность. Выявлено, что первые кириллические написания названия новой болезни появились не на российских сайтах, а на сайтах Белоруссии и Казахстана, что, по мнению автора статьи, указывает на престиж русского языка в этих странах. На разных языковых уровнях русификация проходит с различной скоростью. Быстрее всего произошло приспособление к русской фонетике, хотя акцентологическая норма до сих пор не сформировалась. Адаптация к кириллице проходит неравномерно: одновременно существуют и кириллические, и латинизированные варианты слова. Частотность написаний на латинице существенно больше, а темп прироста написаний на кириллице превышает рост употреблений на латинице более чем в 60 раз. Освоение новой лексемы русской грамматикой проходит медленнее: в большинстве текстов слово *ковид* не склоняется. В то же время деривационный потенциал нового слова достаточно высок: в русском языке появились десятки его дериватов.

Ключевые слова: **Covid-19, ковид, русификация, интернациональный термин, семантика болезни, латиница, кириллица.**

Семантика здоровья и болезни занимает важное место в языке и речи, эта тема вплетена в русский этикет. Мы начинаем и размыкаем контакт с помощью пожеланий здоровья: *«Здравствуйте»*, *«Берегите себя»*, *«Не болейте»*. Поздравляя с праздником или юбилеем, желаем нашему адресату здоровья. Если человек чихнет, говорим: *«Будьте здоровы»*. Главной темой разговоров часто становится здоровье. Поэтому неслучайно эта семантика анализируется во многих лингвистических работах. В них можно выделить следующие аспекты:

1. Лексикологический и лексикографический – связаны с исследованием тезауруса болезни [1], лексико-семантического поля болезни [2], медицинской терминологии [3], эвфемистических номинаций болезни [4], метафорического потенциала лексических единиц, обозначающих болезнь [5], толкования названий болезни в словаре [6].

2. Фразеологический аспект более всего представлен в работах сопоставительного характера, где анализируется фразеология болезни в различных языках [7].

3. Когнитивный аспект включает рассмотрение болезни как концепта в языке [8], культуре [9] или тексте [10].

4. Фольклорный и этносемиотический аспекты связаны с анализом того, как тема болезни представлена в разных жанрах устного народного творчества: пословицах и поговорках [11], заговорах [12].

5. Диалектологический аспект подразумевает исследование семантики болезни в говорах и региональной речи [13].

6. Стилистический аспект представлен в работах, исследующих художественный текст [14; 15].

7. Дискурсивный аспект семантики болезни исследован в медицинских текстах [16], а также в антибольшевистских газетных текстах [17].

В 2020 году тема здоровья и болезни стала особенно актуальной. Глобальная пандемия COVID-19 изменила привычный образ жизни людей, что отразилось в языке и речи. И рядовые носители языка, и лингвисты стали активно обсуждать появление новых слов и дискурсивных практик в газетных статьях, теле- и радиопередачах, социальных сетях, блогах и чатах. Среди профессионалов первыми на изменения в речи отреагировали ученые и журналисты, работающие в научно-популярных жанрах [см.: 18; 19; 20]. Эту работу можно назвать лингвистикой быстрого реагирования. С мая 2020 года статьи, в которых проводится анализ словаря и дискурса эпохи коронавируса, появляются и в научных лингвистических журналах [см.: 21 – 25].

Цель настоящей статьи – рассмотреть, как лексема *COVID-19* проходит процесс русификации в графическом, орфографическом, орфоэпическом, грамматическом и словообразовательном аспектах.

Слово *COVID-19* является интернационализмом, поскольку по рекомендации Всемирной организации здравоохранения оно используется как название болезни в большинстве стран и принадлежит к международному фонду лексики. Под русификацией в этой статье имеется в виду освоение заимствованного слова русским языком: кириллическое написание, произношение в соответствии с законами русской фонетики, изменение формы слова по правилам русской грамматики, участие слова в образовании новых русских слов.

1. Появление нового названия болезни.

В русскоязычном сегменте Интернета термин *COVID-19*, по данным поисковой системы Яндекс, впервые появился 21 января 2020 года в новостной заметке под названием «Что собой представляет новый коронавирус COVID-19?»: *«Новая разновидность коронавируса обозначена ВОЗ как SARS-CoV-2 <…> Вызываемое им заболевание обозначено как **COVID-19**»* (Available at: https://www.vesti.ru/doc.html?id=3231815).

11 февраля 2020 года генеральный директор Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) Тедрос Гебреисус, выступая перед прессой на брифинге в день открытия в Женеве глобального форума ВОЗ по выработке мер по борьбе с новым заболеванием, объявил о том, что название *COVID-19* является официально присвоенным названием новой болезни. Он объяснил, что это название *«является сокращением от слов Corona Virus Disease ("болезнь, вызываемая коронавирусом") и указывает на год появления вируса (2019)»* (Available at: https://sovetov.su/news).

Таким образом, в русскоязычном интернет-пространстве слово *COVID-19* первоначально было представлено латиницей. Тем самым подчеркивался глобальный характер распространения новой болезни, которая стремительно преодолевала границы между государствами.

2. Процесс русификации нового слова: графический и орфографический аспекты.

Впервые русифицированные варианты написания нового слова появились 12 февраля 2020 года, на следующий день после объявления об официально присвоенном названии новой болезни, но не на российских сайтах, как это можно было бы ожидать, а на сайте национальной государственной телерадиокомпании Республики Беларусь: ***«**У вируса появилось и официальное название **Ковид-19**»*** (Available at: https://www.tvr.by/news/v_mire/vylechivshikhsya_ot_koronavirusa_stalo_bolshe); *«Коронавирус **Ковид** может навредить экономике всего мира»* (Available at: https://www.tvr.by/news/v_mire/koronavirus_kovid_mozhet_navredit_ekonomike_vsego_mira**).**

13 февраля новое слово в кириллической графике появилось на другом белорусском сайте – сайте телеканала «Столичное телевидение»**: *«**Накануне у вируса появилось официальное название **"Ковид-19"**»*** (Available at: http://www.ctv.by/novosti-kitaya/v-velikobritanii-predstavili-antigen-dlya-borby-s-koronavirusom), а также на сайте казахстанского телеканала «Алматы»: ***«**Более четырнадцати тысяч человек за сутки заразились коронавирусом **КОВИД-2019**. Все случаи выявлены в китайской провинции «Хубэй», передает Almaty.tv»*** (Available at: https://almaty.tv/news/v-mire/1110-bir-taulikte-koronavirusty-dguktyrgandar-sany-14-840-adamga-kobeygen).

Первые кириллические написания слова нарушали традиционные правила русской орфографии: слово писалось с прописной буквы в отличие от названий других болезней.

14 февраля слово на кириллице появилось на крымском новостном портале Informer (Available at: https://ruinformer.com/page/pochemu-mnozhestvo-smertej-ot-koronavirusa-v-kitae-nikogda-ne-pojavjatsja-v-oficialnoj-statistike).

15 февраля русифицированное название болезни было использовано в трех российских изданиях: на сайте мультимедийного информационного центра «Известия», на сайте городской столичной газеты «Вечерняя Москва» и на сайте челябинской областной газеты «Южноуральская панорама».

«Известия» опубликовали статью Марии Недюк и Анны Урманцевой под названием «Штамм в имени тебе моем: в РФ обсуждают три названия коронавируса», где освещалось мнение ученых о том, что русификация COVID-19 необходима для удобства отечественных врачей (Available at: https://iz.ru/975718/mariia-nediuk-anna-urmantceva/shtamm-v-imeni-tebe-moem-v-rf-obsuzhdaiut-tri-nazvaniia-koronavirusa).

К концу мая 2020 года в текстах русскоязычного Интернета автором этой статьи было найдено одиннадцать вариантов русифицированного написания названия новой болезни: ***КОВИД-19, ковид-19, Ковид-19, ковид 19***, *КОВИД19*, *КОВИД-2019*, *«Ковид-19»*, ***КОВИД***, ***Ковид***, ***ковид, «ковид»***. Варианты связаны с написанием строчных или прописных букв, включением числительного в состав слова, употреблением дефиса и использованием кавычек.

В официальных источниках: на сайте Министерства здравоохранения РФ (Available at: https://covid19.rosminzdrav.ru/) и на сайте Роспотребнадзора (https://www.rospotrebnadzor.ru/) используется написание латиницей прописными буквами *COVID-19*.

С учетом всех текстов русскоязычного Интернета, по данным поисковой системы Яндекс, к концу ноября 2020 года уже можно было увидеть явную тенденцию к русификации названия, о чем свидетельствует табл. 1. В ноябре, по сравнению с мартом, количество кириллических вариантов названия болезни с основой *ковид-* увеличилось в 79,24 раза, а количество написаний на латинице – в 1,19 раза.

Таблица 1

Количество написаний названия болезни на латинице и кириллице

Номинация	*Период, количество употреблений*		
	Март 2020 г.	*Май 2020 г.*	*Ноябрь 2020 г.*
Covid	193 850	239 984	231 803
Ковид	546	10 762	43 269

3. Орфоэпический аспект русификации.

В соответствии с нормами русского произношения последний согласный на конце слова *ковид* оглушается. Нормы ударения до сих пор не зафиксированы. Встречается произношение с ударением, как на первом, так и на втором слоге. Безударный гласный редуцируется.

4. Грамматический аспект русификации.

Освоение заимствованного слова влияет на его грамматические свойства: оно начинает изменяться по законам принимающего языка. Слово *ковид* в русском написании меняет свою грамматику.

В мае 2020 года в текстах русскоязычного Интернета еще преобладали примеры с неизменяемым словом: *«Но там нигде нет информации о **ковид»***; *«Телевизионщики приехали на похороны сына диктора Светланы Моргуновой Максима, который недавно скончался, переболев **КОВИД»***; *«Братск обошел Ангарск по числу случаев **"ковид"**»*; *«Эпоха **ковид** заставила нас удивиться цифрам о том, например, сколько раз в час человек дотрагивается до своего лица (около 20)»*; *«В Японии отменили режим ЧС. Его вводили из-за **КОВИД** до 31 мая»*; *«Ольга Добычина сама переболела **КОВИД-19**»*.

В то же время появилось довольно много публикаций, где слово *ковид* изменяется по законам русской грамматики: *«Два мира – два **ковида»***; *«И хотя сельхозпроизводители не попали в список пострадавших из-за **Ковида**, последствия эпидемии ощутили»*; *«Сейчас в районе 80 случаев **ковида»***; *«Оборотова же брянский Оперштаб бросил на передовую борьбы с **ковидом»**; **«**В каких районах Волгоградской области больше всего болеют **ковидом**-19»*; *«Общее число заболевших **ковидом** в Молдове составило 7147»*; *«Как отметил премьер, который сам переболел **"ковидом"**, для многих стран поступления от туризма важны»*.

Встретились единичные примеры, где рассматриваемое существительное сочетается с прилагательным, по форме которого можно определить его род. В таких текстах слово *ковид* изменяется: *«Больных **ковидом** больше, чем говорят – тесты делают не сразу <…> Пневмонии текут быстро и тяжело, но это любые вирусные пневмонии, **ковид не такой страшный**. Не страшнее других»* (Available at: https://pikabu.ru/story/vesti_s_poley_ bolnyie_s_kovidom_7349577).

В ноябре 2020 года количество подобных употреблений увеличилось.

Таким образом, слово *ковид* постепенно русифицируется, превращаясь из несклоняемого в изменяемое существительное субстантивного склонения мужского рода типа *подвид*, *неликвид*, *болид*, *рапид*, *хлорид* и т.д. [26, с. 237].

5. Активизация деривационного потенциала нового слова.

Процесс освоения слова русским языком проявляется и в активизации его деривационного потенциала. За короткий период жизни лексемы *ковид* в русском языке от нее образовалось довольно много новых слов.

Наиболее продуктивным словообразовательным способом для рассматриваемой лексемы является словосложение. С корнем *ковид-* уже образовалось несколько лексико-семантических групп (ЛСГ).

ЛСГ существительных:

а) со значением ‘место лечения пациентов или наблюдения за ними’: *ковид-больница*, *ковид-госпиталь*, *ковид-центр*, *ковид-отделение*, *ковид-обсерватор*;

б) со значением ‘место распространения инфекции’: *ковид-очаг*;

в) со значением ‘заболевшие люди’: *ковид-больные*, *ковид-пациенты*;

г) со значением ‘группа врачей’: *ковид-бригада*;

д) со значением ‘названия лиц по их отношению к информации о новом заболевании’: *ковид-диссидент*, *ковид-бунтарь*, *ковид-энтузиаст*;

е) существительные с пропозитивным значением: *ковид-пандемия*, *ковид-ситуация*, *ковид-условия, ковид-вахта*;

ЛСГ прилагательных:

ж) характеристика людей по наличию у них нового коронавируса: *ковид-положительный*, *ковид-позитивный*, *ковид-инфицированный*, *ковид-отрицательный*.

Способ суффиксации использован для образования прилагательного *ковидный*: *ковидный больной*, *ковидные пальцы, ковидный словарь*.

Большая часть перечисленных выше слов относится к административному и медицинскому дискурсу. Появилось также несколько слов, относящихся к игровому дискурсу, основной способ словообразования которых – это суффиксация.

Из английского языка было заимствовано слово *ковидиот* и получило широкое распространение в русскоязычном интернет-пространстве. Многие ресурсы обратили на него внимание: *«Ковидиот (Covidiot) – <…> международное обозначение человека, который игнорирует предупреждения о социальном дистанцировании»* (Available at: https://echo.msk.ru/blog/govorimporusski).

Ковидарий: *«Ковидарием некоторые медики или пациенты называют* ***сами больницы, в которых содержатся больные с коронавирусом или отделения больниц для инфицированных****»* (Available at: https://yandex.ru/q/question/chto_takoe_kovidarii_06911351/?utm_source=yandex&utm_medium=wizard&answer_id=0b2c9c50-562d-4b35-9c4b-4544577f71e7).

Ковидник *– «человек, заразившийся коронавирусом нового типа Covid-19*.

*Есть еще одно значение «****ковидника****» в более саркастическом смысле. Это некое пространство – троллейбус, магазин, отделение в больнице – в котором находятся одновременно много людей, потенциально опасное для заражения Covid-19»* (Available at: https://www.kp.md/daily/27131/4219019/).

Ковидло**:** «некоторые граждане представляют себе эпидемию Covid-19 в виде чудища кровожадного, пожирающего людей. Но, как по мне, *ковидло* рифмуется с повидло, а это уже не так страшно» (там же).

Ковидец: *«Более пессимистичные граждане про все, что происходит сегодня в мире, говорят: “ковидец”, намекая на конец света»* (там же).

Ковидиада: *«Слушатели “Эха” – за здоровый образ жизни на карантикулах, что показало голосование в рамках проекта “Слова недели”: 75% выбрали «ковидиаду», то есть занятия спортом в домашних условиях (хотя спорт в данном случае и условное понятие)»* (Available at: https://echo.msk.ru/blog/govorimporusski).

Подавляющее большинство рассмотренных примеров – это собственно русские образования от иноязычного слова. Словосложение хорошо вписывается в административный и медицинский дискурсы, суффиксация более приемлема для игрового дискурса. Русифицированное написание позволило активизировать процессы образования новых дериватов от слова *ковид* в письменной речи, что способствовало его превращению в ключевое слово текущего момента.

В качестве выводов отметим следующее. Никогда ранее в интернет-пространстве название болезни не играло такой важной роли, как в 2020 году, что делает актуальным изучение этой языковой единицы во всех возможных лингвистических аспектах. Языковая реальность меняется чрезвычайно быстро, и поэтому именно сейчас необходимо зафиксировать то, что сегодня удивляет всех носителей языка.

Наше исследование показало, что первые кириллические написания названия новой болезни появились не на российских сайтах, а на сайтах стран СНГ: Белоруссии и Казахстана, что, по мнению автора статьи, указывает на престиж русского языка в этих странах.

На разных уровнях языка русификация проходит с различной скоростью. Быстрее всего произошло приспособление слова к русской фонетике, хотя акцентологическая норма до сих пор не сформировалась. Адаптация к кириллице проходит неравномерно: одновременно существуют и кириллические, и латинизированные варианты слова. Частотность написаний на латинице существенно больше, а темп роста написаний на кириллице, говоря языком пандемийного дискурса, превышает рост употреблений на латинице более чем в 60 раз.

Освоение лексемы русской грамматикой проходит медленнее: спустя более 9 месяцев после появления слова в русском языке в большинстве текстов оно не склоняется. В то же время деривационный потенциал нового термина достаточно высок: в русском языке появились десятки его дериватов.

Таким образом, в употреблении нового названия болезни отчетливо прослеживаются две тенденции. С одной стороны, происходит русификация интернационализма: слово *ковид* во многих текстах употребляется в соответствии с законами русской графики и русской грамматики. С другой стороны, глобальность всех происходящих в мире событий оказывает влияние на то, что количество написаний на латинице *Covid-19* значительно больше количества написаний на кириллице.

Библиографический список

1. Шмелева Т.В. Тезаурус болезни. Русско-польские параллели. *Studia Litteraria Polono-Slavica, 6: Morbus, medicamentum et sanus*. Warszawa, 2001: 13 – 33.
2. Жгунева С.А. Опыт изучения лексико-семантического поля «Сила, здоровье / слабость, болезнь» на основе анализа мотивационных моделей. *Русский язык и культура в зеркале перевода*. 2016; № 1: 150 – 158.
3. Мирзоева В.М., Аксенова А.Т., Алгунова Ю.В., Буданова Н.А., Сафонова А.С. Некоторые аспекты исторического развития русской медицинской терминологии (на материале названий болезней). *Тверской медицинский журнал*. 2019; № 2: 23 – 31.
4. Марковская В.И. Этимология эвфемизмов тематического поля «болезни». *Наука сегодня: реальность и перспективы:* материалы международной научно-практической конференции. Вологда, 2019: 91 – 94.
5. Собянина В.А. Метафорическое использование названий болезней в немецкоязычном и русскоязычном дискурсе. *Иностранные языки в высшей школе*. 2013; № 3 (26): 42 – 49.
6. Кириленко Е.И. Круг болезней в языковом сознании и медицинской традиции русских: опыт классификации по материалам словаря В.И. Даля. *Медицинская антропология и биоэтика*. 2012; № 1 (3): 1.
7. Ялалова Р.Р. *Фразеологические единицы, характеризующие болезнь – здоровье, в английском, немецком и русском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2014.
8. Туленинова Л.В. Медицинский сленг как средство языковой объективации ценностной составляющей концепта Болезнь. *Перспективы развития современного гуманитарного знания: сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Стерлитамак, 2019: 291 – 295.
9. Мазалова Н.Е. Народные концепции болезней у русских. *Научное мнение*, 2013; № 12: 176 – 181.
10. Севастьянова С.К. Концепт «Болезнь» и концепция болезни в сборнике «Великое зерцало». *Вестник Томского государственного университета*. 2017; № 425: 32 – 49.
11. Байрамова Л.К. Заговоры, пословицы и поговорки о здоровье и болезни как средства лечения и элемент врачебной деонтологии. *Здоровье и образование в XXI веке*. 2017; Т. 19, № 12: 313 – 317.
12. Доброва С.И. Кросскультурный аспект характеристики места отсылки болезни в русских и болгарских лечебных заговорах (на материале параллелистических формул). *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2017; № 3: 44 – 50.
13. Ковригина Е.А. История одной болезни: икота и икотники (на материале говоров архангельского региона). *Stephanos*. 2018; № 3 (29): 134 – 140.
14. Осипова Н.О. Семантика болезни в поэзии русской эмиграции 1920 – 1930-х гг. *Вестник Вятского государственного университета*. 2017; № 7: 70 – 74.
15. Воскресенская С.Ю. Персонификация болезни: грипп и простуда в русской лирике. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2018; № 4: 51 – 55.
16. Аксенова Е.Д., Кузнецова А.А., Бондарчук Л.В., Полоскова О.А., Вашневская Н.А. Концепт «Человек и болезнь» в медицинских этико-деонтологических текстах. *Тверской медицинский журнал*. 2019; № 5: 50 – 55.
17. Краснова Т.И. Антибольшевистский газетный дискурс 1918 – 1919 годов: фреймы «Война» и «Болезнь». *Филология и человек*. 2017; № 3: 129 – 139.
18. Абрамов А. Словарь эпохи коронавируса: «Ковидиоты на самоизоляции зачали кориониалов, зумились и оформили ковидорс». Что стало с русским языком за время пандемии – объясняет лингвист Максим Кронгауз. *Комсомольская правда*. Красноярск. 2020; 22 мая.
19. Пахомов В., Садиков А. Инфодемия, коронарка, санитайзер и самоизоляция: как коронавирус меняет русский язык? *Медуза. Подкаст «Розенталь и Гильденстерн»*. 2020; 23 марта. Available at: https://meduza.io/episodes/2020/03/23/infodemiya-koronarka-sanitayzer-i-samoizolyatsiya-kak-koronavirus-menyaet-russkiy-yazyk
20. Северская О. Блог «Говорим по-русски». *Эхо Москвы*. 2020. Available at: https://echo.msk.ru/blog/govorimporusski
21. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. *COVID-19* в контексте современного состояния исследования дискурса о пандемии. *Вестник Башкирского университета*. 2020; Т. 25, № 2: 376 – 379.
22. Погорелова И.В. *COVID-19*: языковая репликация. *Современный ученый*. 2020; № 4: 226 – 229.
23. Касьянова Л.Ю. Лексические маркеры периода пандемии. *Гуманитарные исследования*. 2020; № 3 (75): 92 – 98.

24. Голованова Е.И., Маджаева С.И. О словаре эпохи пандемии коронавируса. *Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки*. 2020; Выпуск 121, № 7 (441): 48 – 55.
25. Коробкова Н.В., Мирзоян Л.Г. Словарь «новой» реальности: неологизмы, вызванные пандемией 2020. *Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований*. Курск, 2020: 138 – 144.
26. Зализняк А.А. *Грамматический словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1987.

References

1. Shmeleva T.V. Tezaurus bolezni. Russko-pol'skie paralleli. *Studia Litteraria Polono-Slavica, 6: Morbus, medicamentum et sanus*. Warszawa, 2001: 13 – 33.
2. Zhguneva S.A. Opyt izucheniya leksiko-semanticheskogo polya «Sila, zdorov'e / slabost', bolezn'» na osnove analiza motivacionnyh modelej. *Russkij yazyk i kul'tura v zerkale perevoda*. 2016; № 1: 150 – 158.
3. Mirzoeva V.M., Aksenova A.T., Algunova Yu.V., Budanova N.A., Safonova A.S. Nekotorye aspekty istoricheskogo razvitiya russkoj medicinskoj terminologii (na materiale nazvanij boleznej). *Tverskoj medicinskij zhurnal*. 2019; № 2: 23 – 31.
4. Markovskaya V.I. `Etimologiya `evfemizmov tematicheskogo polya «bolezni». *Nauka segodnya: real'nost' i perspektivy:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vologda, 2019: 91 – 94.
5. Sobyanina V.A. Metaforicheskoe ispol'zovanie nazvanij boleznej v nemeckoyazychnom i russkoyazychnom diskurse. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2013; № 3 (26): 42 – 49.
6. Kirilenko E.I. Krug boleznej v yazykovom soznanii i medicinskoj tradicii russkih: opyt klassifikacii po materialam slovarya V.I. Dalya. *Medicinskaya antropologiya i bio`etika*. 2012; № 1 (3): 1.
7. Yalalova R.R. -Frazeologicheskie edinicy, harakterizuyuschie bolezn' zdorov'e, v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2014.
8. Tuleninova L.V. Medicinskij sleng kak sredstvo yazykovoj ob`ektivacii cennostnoj sostavlyayuschej koncepta Bolezn'. *Perspektivy razvitiya sovremennogo gumanitarnogo znaniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sterlitamak, 2019: 291 – 295.
9. Mazalova N.E. Narodnye koncepcii boleznej u russkih. *Nauchnoe mnenie*, 2013; № 12: 176 – 181.
10. Sevast'yanova S.K. Koncept «Bolezn'» i koncepciya bolezni v sbornike «Velikoe zercalo». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 425: 32 – 49.
11. Bajramova L.K. Zagovory, poslovicy i pogovorki o zdorov'e i bolezni kak sredstva lecheniya i `element vrachebnoj deontologii. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke*. 2017; T. 19, № 12: 313 – 317.
12. Dobrova S.I. Krosskul'turnyj aspekt harakteristiki mesta otsylki bolezni v russkih i bolgarskih lechebnyh zagovorah (na materiale parallelisticheskih formul). Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2017; № 3: 44 – 50.
13. Kovrigina E.A. Istoriya odnoj bolezni: ikota i ikotniki (na materiale govorov arhangel'skogo regiona). *Stephanos*. 2018; № 3 (29): 134 – 140.
14. Osipova N.O. Semantika bolezni v po`ezii russkoj `emigracii 1920 – 1930-h gg. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 7: 70 – 74.
15. Voskresenskaya S.Yu. Personifikaciya bolezni: gripp i prostuda v russkoj lirike. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. 2018; № 4: 51 – 55.
16. Aksenova E.D., Kuznecova A.A., Bondarchuk L.V., Poloskova O.A., Vashnevskaya N.A. Koncept «Chelovek i bolezn'» v medicinskih `etiko-deontologicheskih tekstah. *Tverskoj medicinskij zhurnal*. 2019; № 5: 50 – 55.
17. Krasnova T.I. Antibol'shevistskij -gazetnyj diskurs 1918 1919 godov: frejmy «Vojna» i «Bolezn'». *Filologiya i chelovek*. 2017; № 3: 129 – 139.
18. Abramov A. Slovar' `epohi koronavirusa: «Kovidioty na samoizolyacii zachali koronialov, zumilis' i oformili kovidors». Chto stalo s russkim yazykom za vremya pandemii – ob`yasnyaet lingvist Maksim Krongauz. *Komsomol'skaya pravda*. Krasnoyarsk. 2020; 22 maya.
19. Pahomov V., Sadikov A. Infodemiya, koronarka, sanitajzer i samoizolyaciya: kak koronavirus menyaet russkij yazyk? *Meduza. Podkast «Rozental' i Gil'denstern»*. 2020; 23 marta. Available at: https://meduza.io/episodes/2020/03/23/infodemiya-koronarka-sanitayzer-i-samoizolyatsiya-kak-koronavirus-menyaet-russkiy-yazyk
20. Severskaya O. Blog «Govorim po-russki». *`Eho Moskvy*. 2020. Available at: https://echo.msk.ru/blog/govorimporusski/
21. Novikova O.N., Kalugina Yu.V. *COVID-19* v kontekste sovremennogo sostoyaniya issledovaniya diskursa o pandemii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2020; T. 25, № 2: 376 – 379.
22. Pogorelova I.V. *COVID-19*: yazykovaya replikaciya. *Sovremennyj uchenyj*. 2020; № 4: 226 – 229.
23. Kas'yanova L.Yu. Leksicheskie markery perioda pandemii. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 3 (75): 92 – 98.
24. Golovanova E.I., Madzhaeva S.I. O slovare `epohi pandemii koronavirusa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2020; Vypusk 121, № 7 (441): 48 – 55.
25. Korobkova N.V., Mirzoyan L.G. Slovar' «novoj» real'nosti: neologizmy, vyzvannye pandemiej 2020. *Yazyk, kul'tura, mental'nost': problemy i perspektivy filologicheskih issledovanij.* Kursk, 2020: 138 – 144.
26. Zaliznyak A.A. *Grammaticheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1987.

Статья поступила в редакцию 05.12.20

УДК 81.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-692-694

Albekov N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics, Chechen State University; Head of Department of Philology, Academy of Science of Chechen Republic (Grozny, Russia), E-mail: alibecus@mail.ru*

INVARIANT IN TRANSLATION. The article is dedicated to the problem of invariance in text of translation. In this work, the problem of invariant-variant relations in translations of works of fiction is largely considered. The versatility of attitudes towards the problem of invariance is noted. In particular, the significance of the problem of situation in terms of the translation, which is often identified as a certain code that must be taken into account in each of the translation options, thereby designating it as an invariant of translated modification. In the aspect of the invariant, the work also pays significant attention to the concept of "semantic unit", which has a very broad meaning and can be applied to any speech units, since each speech unit contains a semantic meaning, and it does not matter whether it is a translation of a literary text or text of another genre. The work also notes the importance of definition of invariant concept both local and global, which is the basis for the similarity of the emergence property of the original text and the translation. The distortion of an invariant concept leads to semantic entropy, which changes the meaningfulness of emergence at the cultural level.

Key words: **invariant, variant, semantic unit, translation, concept, text.**

Н.Н. Альбеков*, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, зав. отделом филологии Академии наук Чеченской Республики, г. Грозный, E-mail: alibecus@mail.ru*

ИНВАРИАНТ В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТА

Статья посвящена проблеме инвариантности в переводе текста. В данной работе в большей степени рассматривается проблема инвариантно-вариативных отношений в переводах художественных произведений. Отмечается разносторонность отношений к проблеме инвариантности. В частности, значимость ситуации в аспекте инварианта перевода, которая зачастую идентифицируется как некий код, необходимый в каждом из вариантов перевода, тем самым обозначая его как инвариант переводной модификации. В аспекте инварианта в работе обращено также значимое внимание понятию «смысловая единица», которое имеет очень широкое значение и может быть применено к любым речевым единицам, так как в каждой речевой единице присутствует смысловая единица, при этом неважно, идет ли речь о переводе художественного текста или текста другого жанра. В работе также отмечается значимости правильного определения как локального, так и глобального инвариантного концепта, который является основой сходства свойства эмерджентности текста оригинала и перевода. Искажение инвариантного концепта приводит к смысловой энтропии, чем трансформируется суть эмерджентности на культурологическом уровне.

Ключевые слова: **инвариант, вариант, семантическая единица, перевод, концепт, текст.**

Понятию «инвариант» в лингвистике посвящено множество работ, в которых приводятся веские аргументы как за функционирование этого свойства в языке, так и отрицающие само его существование. Тем не менее огромное количество научных работ приводят достаточно весомые аргументы, доказывающие функционирование инвариантно-вариативных отношений на разных уровнях языковой системы и речевых единиц. Отношение к статусной идентификации инварианта и то, как его необходимо воспринимать, просматривается в работах таких лингвистов, как Е. Ельмслев (1960), Т.П. Ломтев, (1976.), В.Н. Ярцева (1990), Т.В. Жеребило (2005), Д.Н. Шмелев, (1973), А.М. Мухин, (1990), Н.В. Перцов (2001) и др.

Одним из проблемных направлений в языке, в котором все еще продолжаются диспуты относительно инварианта, является перевод. Мнение здесь расходятся именно в вопросе, что является инвариантом в переводе. В частности, В.В. Сдобников считает, что инвариантом перевода можно назвать то, что присуще всем вариантам перевода и тексту оригинала, нечто такое, что остается неизменным при переводе на другой язык или языки. Эта формулировка инварианта перевода заключает в себе достаточно объемное содержание, которое, в принципе, может быть подведено под основные критерии инварианта в целом [1]. Вместе с тем В.В. Сдобников считает, что вполне логично будет и то, что текст оригинал тоже может быть отнесен к одному из вариантов, который, как он считает, «столь же равноправен, сколь и все переводы на другой язык или языки». В этом предположении, на наш взгляд, не учитывается один из важнейших аспектов порождения речевой единицы как таковой, т.е. ситуативный фактор. Не секрет, что во многих интерпретациях или переводах определенного текста мы зачастую находим искаженное восприятие и интерпретация инвариантного концепта. Например, варианты переводов сонета 57 В. Шекспира, сделанные В. Брюсовым и С. Маршаком, в которых по-разному интерпретируются объект обращения. У В. Брюсова мы видим обращение от мужчины к мужчине, а у С. Маршака от мужчины к женщине, что, в конечном итоге, отразилось на инвариантном концепте вариантов. У В. Брюсова в основе речевой ситуации лежит концепт «дружба», а у С. Маршака – «любовь».

Согласно Л.Г. Нечаеву инвариант имеет обыкновение сохранить свойства определенных параметров, которые идентифицирует их вариантам. Что касается вариантов, то в них проявляются некоторые изменения, что и позволяет обобщать их в совокупности многочисленных вариантов, специфичность которых обозначается наличием определенных свойств, идентифицирующих их как оригинальность [1].

Интересную концепцию относительно инвариантности перевода выдвигает Л.С. Бархударов, который полагает, что инвариантом в переводе является некая общность когнитивного характера, объединяющая исходный и переводной тексты. При этом, анализируя или оценивая эквивалентность текста перевода, важным фактором остается сохранность инвариантного составляющего. Л.С. Бархударов отмечает, что «не всякая замена текста на одном языке текстом на другом языке является переводом». Л.С. Бархударов акцентирует внимание, что в процессе перевода переводчик должен придерживается определённых правил. Нарушение этих правил или выход за пределы соответствующих рамок чревато искажением сути содержания текста оригинала [2].

Безусловно, идентичное содержание перевода является основной целью акта перевода. В этом контексте мы полностью придерживаемся мнения Л.С. Бархударова, и понятие «инвариантный концепт» является именно тем элементом, который должен быть отражен во всех вариантах перевода. При этом «инвариантный концепт» проявляется не локально, т.е. в определенных частях произведения, а является основой мысли всего, что необходимо перевести на другой язык.

Понятие *инвариант* в переводе, разумеется, вызывает многочисленные дискуссии. В этом контексте приведем точку зрения Р.К Миньяр-Белоручьева, которая противоречит мнению Л.С. Бархударова. Р.К Миньяр-Белоручьев полагает, что Л.С. Бархударов в своей концепции ставит знак равенства между текстом оригинала и переводом, при этом подчеркивая, что основой переводного варианта является текст оригинала. Соответственно, обозначить инвариант простым сопоставлением текста перевода к оригиналу, по мнению Р.К Миньяр-Белоручьева, не совсем правильно. В своем видении проблемы инварианта в переводе Р.К Миньяр-Белоручьев во главу анализа ставит ситуационный фактор, а не семантический [3].

Как мы уже говорили, проблема ситуации, или речевой ситуации не только в переводческой деятельности, но и в целом в порождении речевых единиц является настолько важной, что ее значимость можно подвести под главную задачу при любых анализах или исследованиях речевых единиц. Под ситуацией понимается не только лингвистические реалии, т.е. лексические, синтаксические, стилистические и т.д. правила языковой системы, диктующие выбор определенных языковых единиц для идентичной передачи содержания текста, но и экстралингвистические факторы, которые порой имеют более важное значение, чем, собственно лингвистические. Именно экстралингвистический фактор зачастую играет основную роль в аспекте адаптации культурных кодов, которые у разных народов реализуются разными культурными и символическими кодами. В этом контексте можно привести в качестве примера перевод повести Э. Хемингуэйя на чеченский язык “The old man and the sea” – «Воккха стаг а, х1орд а» (автор перевода Албьбеков Н.Н.). Ситуационный фактор, который непременно связан с экстралингвистическими факторами, заключается в отсутствии в пределах орбиты обитания чеченского народа морей и океанов. Соответственно, в чеченской культуре и в лингвокультуре не сложились речевые единицы, культурные концепты, традиции, связанные с морской тематикой, а значит, в языке нет необходимой для идентичной интерпретации на чеченский язык данного произведения лексики и терминологии, таких как названия рыб и других морских обитателей, названия или классификация различных плавательных средств, названия прибрежных зон, индустрии и ремесел, связанных с рыболовством и т.д.

Вместе с тем можно ли сказать, что отсутствие всей этой лексики и терминологии в чеченском языке, которые являются результатом именно с ситуационных обстоятельств или экстралингвистических факторов, повлияло на разницу инвариантной основы текста оригинала и перевода? Мы полагаем, что нет. Безусловно, Р.К Миньяр-Белоручьев, говоря о значимости ситуации в аспекте инварианта перевода, по всей видимости, подразумевает некоторый культурный код, который необходимо учитывать в каждом из вариантов перевода, тем самым обозначая это как некий инвариант модификаций. Подобный взгляд на инвариант перевода мы находим у Анны Криндеркнехт, которая отмечает невозможность достижения абсолютной идентичности текста перевода оригиналу. Задача переводчика, по мнению А. Криндеркнехт, заключается в достижении определенной функциональной эквивалентности между переводным вариантом и текстом оригинала. Что касается инварианта, то, согласно А. Криндеркнехт, это исходный баланс именно содержательного характера, т.е. инвариант – это идентичность наличия общих кодов содержания вариантов перевода и оригинала [4]. Схожей точки зрения придерживается и И.И. Ревзин, который считает, что инвариантом в переводе можно назвать идентичность смыслов локального характера, т.е. единицы, в которых наблюдается тождество элементарных смыслов [5].

А.Д. Швейцер, определяя инвариант перевода, пишет, что «в процессе перевода неизменным всегда остается содержание исходного сообщения (не только семантически, но и прагматически), детерминируемое и модифицируемое функциональными характеристиками данного коммуникативного акта и соотношение между ними» [6]. Инвариантной основой в данном определении представляется совокупность семантической и прагматической информации, которая, согласно автору, должна оставаться неизменной. Такому определению инварианта возражает Миньяр-Белоручев, который полагает, что А.Д. Швейцер не учитывает перевод художественного текста. Действительно, в некоторых переводах порою очень трудно найти схожую семантическую и прагматическую информацию и вопрос определения инварианта в подобных текстах может привести к некоторым затруднениям. Такое определение инварианта, согласно В.В. Сдобникову, является небезупречным. Он считает, что Миньяр-Белоручев не уделяет должного внимания необходимости прагматической адаптации текста, цель которой заключается в воссоздании заданного коммуникативного эффекта, тем самым обеспечивая тот же эффект в переводных модификациях.

Вместе с тем есть и другие точки зрения, в частности Г.М. Стрелковский и Л.К. Латышев, которые не считают смысл инвариантом, так как очень часто в переводных модификациях смысл также подвергается изменению. Они придерживаются мнения, что нет необходимости стараться подвести инвариант в переводе в какую-то материальную оболочку, так как он проявляется абстрактно во всех вариантах перевода [7].

Интересной точки зрения придерживается Е.М. Масленникова, которая считает, что инвариантом можно обозначить основу, ядро структуры предложения на языке оригинала. Однако инвариантность значения единиц трансформационного ряда, согласно Е.М. Масленниковой, не всегда приводит к инвариантности смыслов перевода и оригинала. Е.М. Масленникова предлагает рассматривать текст оригинала в качестве моделирующей системой, на основе которых и производятся все варианты переводов. Соответственно, инвариантом перевода признаются неизменные величины в тексте оригинала. При этом сам инвариант перевода зависит от отношения к моделям, что подразумевает его изменчивость в разных модификациях [8].

В контексте инвариантности в переводе значимое место, по нашему мнению, занимает разработанные Т.В. Жеребило положения инвариантно-вариативной методологии. В частности, ученым была разработана новая концепция, представляющая анализ текстов с позиции функционально-стилистического инварианта. В этой концепции подробно описываются функциональные атрибуты инвариантности в зависимости от жанра на разных уровнях текста, т.е. начиная от фонетических особенностей, заканчивая стилистическими атрибутами. Т.В. Жеребило отмечает, что «любой постмодернистский конструкт, разработанный с учетом инвариантно-вариативного устройства языковой системы и реабилитирующий традицию, может быть лишь прагматическим и, следовательно, сбалансированным, приспособленным к решению целого ряда задач, в частности, к адекватному описанию языковых значений, форм функций» [8].

Анализ литературы, посвящённой проблеме инварианта в переводе, позволяет сделать выводы, что большинство исследователей склонны считать инвариантом в переводе смысловые единицы. Понятие «смысловые единицы» имеет очень широкое значение, которое может быть применено к любым речевым единицам, так как в каждой речевой единице присутствует смысловая единица при этом неважно, идет ли речь о переводе художественного текста или текста другого жанра.

В настоящей статье мы в большей степени ориентировались на исследование инварианта текста художественного произведения. Соответственно, после многочисленных анализов текстов художественных произведений, как прозаического, так и поэтического жанра, мы пришли к заключению, что инвариантом переводов произведения может быть определенный базовый концепт, являющийся основой идеи данного произведения. Безусловно, в любом художественном произведении реализуется множество концептов, которые главным образом выполняют функцию семантической связки частей текста, которые в совокупности образуют идейно-содержательную картину произведения. Вместе с тем мы можем сказать, что определенный концепт является основой идеи произведения, сохранение которой является обязательной необходимостью для каждого перевода. Ярче всего инвариантный концепт обнаруживается при простом вопросе: о чем это рассказ, стих и т.д. Инвариантное значение концепта зачастую можно обнаружить в самом названии произведения. Например, «Война и мир» «Преступление и наказание», «Театр» и т.д. Именно основные концепты, конструирующие вокруг себя структурно-семантическую картину мира произведения, являются, на наш взгляд, тем ядром, инвариантом, который должен присутствовать во всех вариантах перевода. Важнейшим аспектом значимости правильного определения как локального, так и глобального инвариантного концепта является сходство свойства эмерджентности текста оригинала и перевода. Искажение инвариантного концепта приводит к смысловой энтропии, чем искажается суть эмерджентности на культурологическом уровне.

Любая научная проблема имеет множество интерпретаций, и полагать, что какая-то гипотеза является истиной, по крайней мере, в диспутах гуманитарного характера, чревато искажением сути научной проблемы. Разумеется, существуют превалирующие точки зрения на определенные проблемы. В вопросе об инвариантности в переводе, на наш взгляд, больше сторонников имеют концепции смысловых единиц.

Исследование научного материала, посвящённого проблеме инварианта в лингвистике, показывает, что существуют разные точки зрения, которые иногда противоречат друг другу. Вместе с тем дискуссия по проблеме все еще продолжается, и идет интенсивный поиск и анализ проблемы инварианта в лингвистике. Проблема, на наш взгляд, еще заключается и в том, что нет общей точки зрения у исследователей инварианта, которая установила бы четкое направление на пути выведения инварианта полисемичной единицы. Разработка системы обнаружения инварианта полисемичной единицы, адекватная как в плане выражения, так и в плане содержания, на наш взгляд, позволила бы в большей степени конкретизировать проблему инварианта. Конечно, обобщение – это огромная работа, вряд ли посильная одному человеку. Именно поэтому мы сегодня имеем в наличии работы, посвященные поиску инварианта лишь в частных, односторонних аспектах полисемичной единицы. Как мы уже говорили выше, проблема инварианта вообще и, в частности в тексте, находится на стадии разработки, и мы станем свидетелями многих работ, посвященных этой проблеме в теории текста.

Анализ работ по проблеме инварианта в переводе позволяют сделать некоторые выводы:

- правильное определение инварианта будет способствовать наиболее точному сохранению текста перевода к тексту оригинала;
- необходимо дисперсное отношение к понятию «инвариант» в переводе, так как при глобальном понимании этого свойства велика вероятность искажения структурно семантических и стилистических конструкций на локальных уровнях;
- от правильности определения глобального и локального концепта зависит идентичность варианта перевода.

Библиографический список

1. Сдобников В.В., Петрова О.В. *Теория перевода*. Москва, 2006.
2. Бархударов Л.С. *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Общая теория перевода и устный перевод*. Москва, 1980.
4. Киндеркнехт А.С. *Состав поэтических формул с компонентом «сердце» в русской поэзии начала XX века*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пермь, 2003. Ревзин И.И., Розенцвейг Ю.В. *Основы общего и машинного перевода*. Москва, 1964.
5. Швейцер А.Д. 1988. *Теория перевода: статус, проблемы, аспекты*. Москва, 1988.
6. Стрелковский Г.М. *Научно-технический перевод*: пособие для учителей немецкого языка. Москва, 1980.
7. Масленникова Е.М. *Смысловые трансформации текста при переводе (на материале переводов поэтических текстов)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тверь, 2000.
8. Жеребило Т.В. *Функционально-стилистический инвариант в учебной лексикографии*. Назрань, 2005.

References

1. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda*. Moskva, 2006.
2. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod. Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
3. Min'yar-Beloruchev R.K. *Obschaya teoriya perevoda i ustnyj perevod*. Moskva, 1980.
4. Kinderkneht A.S. *Sostav po`eticheskih formul s komponentom «serdce» v russkoj po`ezii nachala XX veka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2003. Revzin I.I., Rozencvejg Yu.V. *Osnovy obschego i mashinnogo perevoda*. Moskva, 1964.
5. Shvejcer A.D. 1988. *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty*. Moskva, 1988.
6. Strelkovskij G.M. *Nauchno-tehnicheskij perevod*: posobie dlya uchitelej nemeckogo yazyka. Moskva, 1980.
7. Maslennikova E.M. *Smyslovye transformacii teksta pri perevode (na materiale perevodov po`eticheskih tekstov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2000.
8. Zherebilo T.V. *Funkcional'no-stilisticheskij invariant v uchebnoj leksikografii*. Nazran', 2005.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-694-696

Amirova P.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Uruzhbekova M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE WORDS WITH THE MEANING 'CLEAN', 'DIRTY' AND THEIR DERIVATIVES IN RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE AVAR LANGUAGE. The question of the connection between the language and cultures of the people is very relevant in science. The picture of the world that surrounds native speakers is reflected in the language and at the same time forms the language of native speakers. In culture and in language forms, the reflection of the real world has much more commonality than differences among different peoples. It can be said that universal categories form the basis of language at all its levels, idiosity occupy the periphery of the language and form its typological specificity. The study of the semantics of words requires taking into account the connection between language and the culture of the people in all its directions. This does not mean, however, that the semantics of each word of Russian and its adequate conformity in the Avar language will show a typological difference. The researchers have investigated two concepts expressed in Russian language by the adjectives with the meaning 'clean' and 'dirty' and the Avar words *chorocab*, *baz1z1adab* and their derivatives with the similar meanings.

Key words: **concept, universal categories, typological difference, picture of world, direct meaning, figurative meaning.**

П.Р. Амирова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
М.М. Уружбекова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ «ЧИСТЫЙ», «ГРЯЗНЫЙ» И ИХ ПРОИЗВОДНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АВАРСКИМ ЯЗЫКОМ

В настоящее время в науке очень актуальным является вопрос о связи языка и культуры народов. Картина мира, которая окружает носителей языка, отражается в языке и в то же время формирует язык носителей языка. В культуре и в языковых формах отражения реального мира у разных народов гораздо больше общего, чем различного. Можно говорить, что универсальные категории составляют основу языка на всех его уровнях, а идиоэтнические занимают

периферию языка и формируют его типологическую специфику. Исследование семантики слов требует учета связи языка с культурой народа во всех ее направлениях. Это не значит, однако, что в семантике каждого слова русского и его адекватного соответствия в аварском языке будет проявляться типологическое различие. Нами исследованы два концепта, выраженных в русском языке прилагательными «чистый», «грязный» и их производными и аварскими «чорокаб», «бац1ц1адаб» и их производными.

Ключевые слова: **концепт, универсальные категории, типологическое различие, картина мира, прямое значение, переносное значение.**

Язык – зеркало культуры, в нем отражаются не только реальный мир, окружающий человека и не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, национальный фактор, образ жизни, традиции, обычаи, мироощущения, видение мира.

Концепты «чистый» и «грязный» носят универсальный характер, а потому и выражены на словарном уровне во всех языках, в том числе русском и аварском. Сопоставляя значения этих слов, мы обнаруживаем больше адекватного соответствия, чем различия, что подтверждает, что у всех народов эти понятия отражают одинаковые представления о грязном и чистом. Особенно эта универсальность проявляется в прямых значениях [1 – 5].

В переносных значениях в большей мере проявляется прагматика, отражая национально-культурные аспекты того или иного языка.

«Под прагматикой следует понимать … исторические, культурные, социальные условия и всю совокупность человеческих знаний и верований, в среде которых происходит деятельность языка, и которые оказывают влияние на использование языка и на отношение к нему (какие бы формы это отношение не принимало)» [2, с. 18].

Это мы видим и на примере слова «грязный» и его производных. Грязный – 1. Морально нечистый, непристойный, гнусный. «Грязное дело». «А неприятная эта служба жандармская. Грязная работа!» – брезгливо поежился он [Эдвард]. (Н. Островский «Рожденные бурей», кн. 1, гл. 6).

«Губерев рассказывает грязные анекдоты и так мерзко смеется при этом». (И. Тургенев «Дым»).

Грязь – бросать в кого-нибудь грязью, смешивать с грязью, втоптать, затоптать в грязь и т.п. – порочить, унижать кого (что). Начнет самого себя бранить [Рудин], с грязью себя смешает – ну, думаешь, теперь на свет божий глядеть не станет. (И. Тургенев «Рудин»).

Вытащить из грязи – помочь кому-то выбраться из грязи, из общественно-униженного положения. – И как он [Гедеоновский] покойному мужу был предан!..

– Еще бы! Тот его за уши из грязи вытащил. (И. Тургенев «Дворянское гнездо»).

О моральной нечистоте, порочном поведении. В нашу новую жизнь надо входить с чистой душой, оставив за порогом грязь. Грязнить – позорить порочить. У меня не только одна чистота, непорочность; зачем же я ее грязнить стану? (А. Островский «Красавец мужчина»).

В русском языке прагматический аспект слов «грязный», «грязно», «грязь» шире, чем у аварских «чорокаб», «чорокго», «чороклъи».

Это можно показать на примерах.

Чорокаб – хъубаб – (грязный) (грязное дело).

Нахъег1анаб ищ – чорокаб ищ. «Милициялъул тIадаб ищ кола нахъег1анаб, хъубаб ищ гьабурал чагIазе тамихI гьаби» («Работа милиции – раскрыть грязные дела бандитов»).

Грязный язык – *чорокаб (къват1ул) мац* (уличный, жаргонный язык). *Шагьаралде щвейгун, васасда къват1ул чорокаб мац1 г1емер лъан буго* («Приехав в город, юноша стал больше разговаривать на уличном жаргоне, грязном языке»). «Грязь» – *чороклъи* (облить грязью) – *чорок гьабизе* (*гьеч1еб, бит1араб гуреб жо абизе*).

Мадугьалзаби, семизе ккаралго, цоцоял цоязда рагьбал разе, цо-цоял чорок гьаризе лъугьана («Соседи, как только поругались, начали обливать друг друга грязью»).

В аварском языке переносных значений этих слов мало [4, с. 201].

Так же, как и в слове «грязный», в переносных значениях слова «чистый в большей мере проявляется языковая прагматика, в которой выражаются национально-культурные аспекты русского и аварского языка: «Чистый» -ая, ое, – чистая совесть, безупречный, честный, правдивый. Сказать от чистого сердца. Дело чистое (без обмана). Чистая правда, чистая отставка, чистая случайность, чисто, чисто сделано: *Он рад, что умирает с чистой совестью. Встреча Владимира с Дашей на вокзале была чистая случайность.* «Чистить» – чистить кого-что. Чисть кассу, обворовать. Мошенники обчистили банк. «Чистопробный» – самый настоящий подлинный [3, с. 171].

Прагматический аспект слова «чистый» в аварском языке отсутствует.

«*Бац1ц1адаб*» – чистый – *бацIц1адаб намус* (чистая совесть*), бацIцIадаб хIалтмIи* (чистая работа), т.е. без обмана, *бацIц1адаб рокьи* (чистая любовь).

«*БацIц1ине*» – чистить (укрывать кого-нибудь). *ГIайиб бац1ц1ине* (прикрыть кого-нибудь, прикрыть недостатки). «*РакIк1бац1ц1адав*» – чистосердечный: *шайтIан рек1елъ гьеч1ев. бацIц1адаб* [3, с. 203].

Прилагательное «чистый» является антонимом слову «грязный» в русском языке. Сравним: грязный – чистый; грязное окно – чистое окно; грязный платок – чистый платок; грязная вода» – чистая вода.

Онегин на вид казался совсем другим человеком … Вместо чистого, нового черного фрака была белая, грязная, с широкими складками черкеска. (Л. Толстой «Казаки»). *Да, сильно ослабел, – сказал Синцов и, взяв ее маленькую чистую руку в свою большую грязную, на секунду испытал желание до боли стиснуть ее.* (К. Симонов. «Живые и мертвые»).

Эти антонимические отношения затрагивают как прямые, так и переносные значение анализируемых слов.

Сравним: грязные мысли – чистые мысли, дела грязные – дела чистые, грязные руки – чистые руки, загрязниться – очиститься от чего-либо и т.д. Однако в ряде случаев не все переносные значения выступают в антонимические отношения. Таким образом, слова «чистый», «грязный» и их производные в русском языке вступают в антонимические отношения лишь частью значений, входящих в их сематическую структуру.

В аварском языке слова «*бац1ц1ц1адаб», «чорокаб*» также вступают в антонимические отношения. См., например: *бац1ц1ц1адаб т1ехь (чистая книга) – чорокаб тIехь (грязная книга); бац1ц1ц1адаб лъим (чистая вода) – чорокаб лъим* (*грязная вода); бацIц1адго (чисто) – чорокго (грязно); бац1ц1ук (чистюля) – чорок (грязнуля); бац1ц1ине (чистить) – чорок гьабизе (грязнить); рацIцIальи (чистота) – чероклъи (грязь).*

Как видим, в аварском языке антонимические отношения затрагивают как прямые, так и переносные значения анализируемых слов. Сравним: *бацIц1адаб намус (чистая совесть) – чорокаб намус (грязная совесть); бац1ц1адаб хIалтмIи (чистая работа) – чорокаб хIалт1и (грязная работа).*

Проанализированный материал позволяет сделать вывод об универсальности выражения концептов «чистый», «грязный» в русском и аварском языках на уровне прямых значений и о большей идентичности анализируемых слов на уровне переносных значений. Более явно идиоэтническая специфика выражения переносных значений анализируемых слов проявляется в их фразеологических употреблениях. Рассмотрим наиболее частотные фразеологизмы, в которые входят слова «чистый», «грязный», их производные в русском языке и их соответствия в аварском.

Бросать грязью в кого-либо. Осуждать, обвинять: чернить, порочить кого-нибудь. *Иной пожилой критик не подозревает, что он теперь бросает в молодое поколение тою же грязью, которую некогда швыряли в него классические парики, и что,подобно им, он только себя марает этой грязью.* (В.Г. Белинский «Стихотворения Евгения. Баратынского»).

Забрасывать грязью кого-либо. Осуждать, обвинять, порочить. Ср. *бросать грязью* в кого- либо. Компонент *грязь* имеет символическое значение. Он выражает собой то, что бесчестит, порочит, чернит человека.

Обливать грязью (*помоями*) кого-либо. Незаслуженно оскорблять, порочить, обвинять в чем-нибудь предрассудительном. Он тебя из-за угла помоями обливает, а ты к нему на поклон дарами приходишь. (Боборыкин П.Д. «Китай-город». *Смешивать с грязью* кого-либо. Всячески унижать, оскорблять, чернить. Ср.: (втаптывать в грязь в зн. 1). *Рыться в грязном белье* кого-либо, чьем-либо. Проявлять излишний интерес к теневым сторонам чьей-либо личной, интимной жизни или к неприглядным, скандальным подробностям чьих-либо взаимоотношений, чьей-либо деятельности и т.п.

Месить грязь – идти по грязной дороге, по грязи. [Райский] месил широкими шагами грязь по улице. (И. Гончаров «Обломов»).

Не ударить лицом в грязь – не оплошать, не осрамиться, выполнив что-либо наилучшим образом: наказать себя с лучшей стороны. Ср. *не удариться лицом в грязь. Впрочем, они тоже со своей стороны не ударили лицом в грязь, из числа многих предложений было наконец одно – что не есть ли Чичиков переодетый Наполеон.* (Н.В. Гоголь «Мертвые души»).

Выводить на чистую воду кого, что – 1. Разоблачать. О темных делах, махинациях или лицах, причастных к ним. *Мне хочется непременно вывести на чистую воду это мошенничество.* (Н.В. Гоголь «Письмо»).

2. Уличать в чем-либо. *Ему хотелось скорей вывести ее на чистую воду, затронуть какую-нибудь живую струну, вызвать на объяснение.* (И. Гончаров «Обрыв»).

Принимать за чистую монету – считать истиной, правдой, воспринимать всерьез. *Многие стали обращаться к нему с просьбою поверить им. Гришкец сначала принимал это за шутку, но товарищи выдержали своего роль отлично, так что Гришкец наконец принял их затем за чистую монету.* (Н.Г. Помяловский «Очерки бурсы»).

С чистым сердцем – искренне, с полной откровенностью, доверчивостью.

С чистой душой (сердцем) – без предубеждений, искренне, доверчиво, откровенно. *Я к тебе с чистой душой пришел, а ты о своей маленькой пользе думала* (В. Саянов «Небо и земля»).

От чистого сердца – 1. Совершенно искренне, откровенно, простодушно. *Слух о моем аресте поразил все мое семейство. Марья Ивановна так просто рассказывала моим родителям о странном знакомстве моём с Пугачевым, что оно не только беспокоило их, но еще и заставило часто смеяться от чистого сердца.* (Пушкин А.С. «Капитанская дочка»).

С чистой совестью – ничем не терзаясь, не испытывая угрызений (делать что либо).

По чистой совести (говорить) – совершенно искренне, откровенно (говорить). *Денег у молодого человека было мало, то есть, если по чистой совести говорить, не было.* (Г. Успенский «Очерки и рассказы»).

Чистой воды – самый настоящий, истинный. Гегель назвал бы их [славянофилов] метафизиками чистейший воды. (Г.В. Плеханов «О Белинском»).

Чистой пробы – самый искусный, характеризующийся высокими качествами, достоинствами. *Для него ясно было, что теперь он созерцает настоящего дельца высший пробы.* (Д.Н. Мамин-Сибиряк «Горное гнездо») [1, с. 241].

В аварском языке:

Чорок гьайизе (кого) – (оскорблять унижать) опорочить. *Гьез щибго г1айиб гьеч1ей яс чорок гьаюна»* («Они опорочили безвинную девушку»).

Чорок гьабизе– опорочить, топтать в грязь.

Бац1ц1ине – поддержать. *Халидил хIалихьатал пишаби рацIц1ине гьесул нахъ биццатаб мугъ бугo* ('Грязные дела Халида никто не осудит, потому что у него есть поддержка').

РакI бацIцIадаб – чистосердечный. *Дица эбелалда кинабго ракI бацIцIадго, щибго бахчичIого бицана* ('Я рассказала матери все без утайки, от чистого сердца').

Как видим, на фразеологическом уровне отсутствует эквивалентность в употреблении слов «чистый», «грязный» в русском и в аварском языках.

Как показал материал, достаточно полная эквивалентность этих слов проявляется на уровне прямых значений и в значительной степени меньше – на уровне переносных значений. На фразеологическом уровне слова всегда употребляются в переносном смысле. И именно фразеологический уровень отражает разное представление о реальном мире в сознании носителей разных языков. Мы видим подтверждение тому, что сопоставляемые слова живут разной жизнью в русском и аварском языках, имеют разную сочетаемость, разную социокультурную прагматику.

Так, русское «с чистой совестью» соответствует в аварском «бац1ц1адаб намусгун» Хотя эти выражения на первый взгляд кажутся идентичными, в реальной действительности они отличаются разной социокультурной направленностью. Русское слово «совесть» обозначает чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми, обществом: люди «с чистой совестью», «совесть не чиста у кого-нибудь».

В аварском языке слово «намус» восходит к арабскому языку и выражает больше приверженности к традициям, обычаям, религиозным адатам.

Аналогично «от чистого сердца», «с чистым сердцем» соответствуют, на первый взгляд, идентичным аварским выражениям «*ракI бацIцIадго*» *бацIц1адаб рак1гун*».

Однако в русском языке как синонимическое или даже вариантное можно употреблять выражение «с чистой душой», чего нельзя сделать в аварском языке, в котором русскому слову «душа» соответствует только «сердце». В этом проявляется национальная особенность русского языка, отражающая различное содержание слов «душа» и «сердце», чего нет в аварском языке.

Русское выражение «чистой воды», казалось бы, соответствует аварскому «*лъим гIадаб бац1ц1адаб ракIгун*», но в первом слове выражается значение «самый настоящий, истинный» а во втором – «чистая, как вода, душа».

Это свидетельствует о том, что коннотация слова *вода* в русском и аварском языках различна: прозрачность, чистота воды в русском языке выступает как символ истинности, правдивости. Сравним: «чистая правда». В аварском это связывается с душой, сердцем. Следует заметить, что в аварском языке невозможно сочетание «чистая правда» (*Гъеб унго – унго бутIараб бугo*).

Интересно, что устойчивое сочетание «чистой пробы», выражающее в русском языке высокое качество какого-либо предмета в реальной действительности, находит идентичное выражение этого понятия в аварском языке – *бацIц1адаб месед* (чистое, без примесей золото), что еще раз подтверждает одинаковое восприятие реального мира носителями обоих языков.

Таким образом, если в слове выражается понятие об определённом предмете или явлении реального мира (прямое значение), то между соответствующими словами в русском и аварском языках имеют место отношения лексико-семантической эквивалентности. В случаях же непрямых (переносных) отношений слова и явления представляемого ими мира эта эквивалентность разрушается.

Библиографический список

1. Войнова Л.А., Жуков В.П. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1986.
2. Киселева Л.А. *Вопрос теории речевого воздействия*. Ленинград,1978.
3. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2001.
4. Саидов М.С., Микаилов Ш. Русско-аварский толковый словарь. Москва, 1951.
5. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, 2008.

References

1. Vojnova L.A., Zhukov V.P. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.
2. Kiseleva L.A. *Vopros teorii rechevogo vozdejstviya*. Leningrad,1978.
3. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2001.
4. Saidov M.S., Mikailov Sh. Russko-avarskij tolkovyj slovar'. Moskva, 1951.
5. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.12.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-696-698

Amirova P.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Uruzhbekova M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

TYPOLOGICAL FEATURES OF THE CONCEPT "CONSCIENCE" IN RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE AVAR LANGUAGE. The study of the concept, the main unit of mentality, allows to get information about the worldview of the people. The article explores the concept of "conscience" acting as a unit of socio-cultural meaning. The basic concepts of the Russian mentality, which are replicated in the categories and forms of the Russian language, include the emotional concept of "conscience". This content consists of such characteristics as personal moral consciousness of good and evil, love for truth, and chronic aversion to evil, the ability to repentance and self-criticism, the strict discipline of a person, his unwavering belief in moral ideals, desire and perseverance in achieving them, honesty, recognition of equality of all people. The article conducts a comparative analysis of the concept of "conscience" in Russian and Avar languages.

Key words: **concept, conscience, mind, consciousness, morality, conceptual analysis, linguistic picture of the world, linguist culture, mentality, connotation, comparative analysis.**

П.Р. Амирова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
М.М. Уружбекова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «СОВЕСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АВАРСКИМ ЯЗЫКОМ

Исследование концепта, основной единицы ментальности, позволяет получить информацию о мировоззрении народа. В статье исследован концепт «совесть», выступающий в качестве единицы социально-культурного смысла. К ключевым понятиям русского менталитета, эксплицированного в категориях и формах русского языка, относится эмоциональный концепт «совесть». Содержание совести составляют такие характеристики, как личное моральное сознание добра и зла, любовь к истине, и хроническое отвращение к злу, способность к покаянию и самокритике, строгая обязательность субъекта, его непоколебимая вера в нравственные идеалы, стремление и настойчивость в их достижении, честность, признание равенства всех людей. В статье мы провели сопоставительный анализ концепта «совесть» в русском и аварском языках.

Ключевые слова: **концепт, совесть, разум, сознание, мораль, концептуальный анализ, языковая картина мира, лингвокультурология, менталитет, коннотация, сопоставительный анализ.**

К ключевым понятиям русского менталитета, эксплицированного в категориях и формах русского языка, относится эмоциональный концепт «совесть». Содержание лексемы совесть составляют такие характеристики, как личное моральное сознание добра и зла, любовь к истине и хроническое отвращение к злу, способность к покаянию и самокритике, строгая обязательность субъекта, его непоколебимая вера в нравственные идеалы, стремление и настойчивость в их достижении, честность, признание равенства всех людей.

Совесть – нравственное сознание, нравственное чутье или чувство в человеке; внутреннее сознание; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; невольная любовь к добру и к истине; прирожденная правда в различной степени ее развития. От человека утаишь, от совести (от Бога) не утаишь [4, с. 256].

Совесть – одна из поздно сформировавшихся этических категорий в русском языке, что было обусловлено ее вхождением из церковнославянского книжного языка (а в него из греческого conscientia – сознание). Само слово *«совъесть»,* будучи семантически синкретичным, актуализировало в различных случаях те или иные смыслы (значения), связанные с внутренней и внешней оценкой действий личности, с возможностью человека руководить своим поведением.

Слово *совесть* в текстах может сопровождаться не только положительной, но и отрицательной коннотацией, что было следствием реализации функций «совести» как внутреннего побудителя и контролера [1 – 15].

Например: *Править достоин тот, кому совесть чиста (А. Кантемир «Сатиры»).*

Ср.: Да жалок тот, в ком совесть нечиста *(А. Пушкин «Борис Годунов»).*

Неповинного осудивши, сам себе язвит, того до ради совесть его грызть будет *(«Апофегмата»).*

Концепт «совесть» представлен прямой оценкой, которая выражается оценочным прилагательным «хороший или плохой, чистый или грязный».

Концепт «совесть» описывается посредством метафор, основанных на зрительном восприятии чистота //загрязненность.

Совесть одержала полную победу в душе Чёрного Джорджа и, похвалив его за честность, заставила отдать деньги Джонсу *(Фильдит, 1973, с. 268).*

Совесть – чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла; невольная любовь к добру и истине; прирожденная, правда, в различной степени развития [4, с. 257]. О том, что совесть высоко ценилась русским народом, свидетельствуют пословицы, собранные В.И. Далем:

За совесть да за честь – хоть голову снесть;
Добрая совесть – глаз Божий;
Добрая совесть любит обличие;
Совесть без зубов, а загрызет;
Как ни мудри, а совести не перемудришь.

«Совесть похожа не столько на обычный человеческий орган, сколько на особое существо, на «человека внутри человека»; совесть обличает, велит, подсказывает, не пускает, не дает спать по ночам и т.д. [1, с. 87].

Совесть – двойник человека, его внутренний судья. Согласно словарю Срезневского, русское слово *совесть* значит «разумение, понимание, звание». Совесть – моральный регулятор поведения человека. Совесть ведет себя в языке подобно человеку: есть голос совести, упрёки совести; она мучает, гложет, грызёт (угрызения совести); человек может идти против своей совести, с ней можно помириться (или примириться).

В русской языковой картине мира совесть – нравственный тормоз, блокирующий реализацию аморальных желаний и побуждений [2, с. 353]. Она мыслится как некое существо внутри человека, поэтому человек отвечает перед своей совестью, как перед судьёй, он может быть чистый перед своей совестью.

Согласно словарю совесть – это «способность человека оценивать с нравственной точки зрения свои действия, мысли и чувства и глубоко переживать, если они не соответствуют нравственным нормам» [7, с. 280]. Совесть – мерило добра в душе. Всем нам хорошо известно щемящее чувство в груди, возникающее тогда, когда обстоятельства ставят нас перед выбором – совершить или нет неблаговидный поступок. Именно совесть останавливает нас. Совесть – это голос Бога, звучащий в душе человека.

В том образе человека, который создан русским языком и литературой, совесть занимает важное место. Оно входит в состав многих фразеологизмов:

1. Для очистки совести – в оправдание себя, своих поступков, чтобы потом не жалеть о чем-либо, не раскаиваться в чем-либо.

Например: *Я уже подумал, что напрасно пришел сюда, но для очистки совести решил покараулить еще минут двадцать*.

2. Без зазрения совести – не испытывая чувства стыда, без стеснения.

3. На совести – на ком-либо за кем-либо. О моральной ответственности кого-либо за что-либо.

Например: *Мы полагали, что на совести его лежала какая-нибудь несчастная* жертва его утаенного искусства.

4. По совести – честно, справедливо; так, как должно (поступать, жить). Например: Это был простой, самобытный искатель правды, обличитель лжи, который сам старался жить по совести.

5. По чистой совести говорить – совершенно искренне, откровенно.

6. На совесть – добросовестно, хорошо (делать что-либо).

Например: И в собственных делах Леонид отличался некоторой медлительностью, но все делал на совесть.

7. Не за страх, а за совесть – очень добросовестно, с полным сознанием ответственности за что-либо (делать что-либо).

8. Пора < и > совесть знать – хватит злоупотреблять чем-либо.

9. Совесть зазрила – стало стыдно, совестно.

10. Сделка с совестью – отступление от своих принципов; поступок, идущий вразрез с собственными убеждениями.

11. Со спокойной совестью – будучи совершенно уверенным, в своей правоте, совершенно спокойно (делать что-либо).

12. С чистой совестью – ничем не терзаясь, не испытывая угрызений.

Русское понятие «совесть» соотносится с аварским «ях1-намус». В текстах, переведенных с аварского на русский язык, понятие «честь» переводится как «намус». В аварском языке, как в русском, нет единого слова для обозначения понятия «совесть», «совесть» в аварском языке – это и «къадру», и «къимат» (достоинство), и «ях1», и «намус» (честь), и «борч», и «нич» (стыд), тогда как в русском языке эти понятия являются составляющими компонентами понятия «совесть». То есть совесть многогранна, многоаспектна. За понятием *«ях1»* скрывается целый моральный кодекс жителей гор. Этот кодекс требовал, чтобы не было никаких отклонений от норм. Человек без «намуса», без «ях1а» – это всё равно, что пропащий человек. «Совесть» в аварском языке соотносится со словом «сабру» – терпение. Сабру – голова намуса. В переводах с аварского языка на русский язык «ях1» чаще передаётся как «терпение». «Ях1 гьабе, бихьинчи, гьабсаг1ат росулъе щвела нилъ», – ян абуна вехьас *дида (М. Мух1амадов «Ханжар»).* – «Терпи мужик, сейчас мы дойдём до села», – сказал мне чабан (М. Магомедов «Кинжал»).

Рак1алъ ц1акъ ях! гьабун дун вугониги,
Ях1къо рехун тана гъваншел расаца
(Г1алих1ажияв «Хъах1аб рас баккиялде»).
«Сколько бы моё сердце не терпело,
Волосы на голове выдали меня».
(Алигаджи «К седине»).
Хъванкъадаргул цолъич1они цаби хъах1,
Мун сабаблъун mlаг1ун буго дир ях1.
(Г1алих1ажияв «Рак1ги угьун»).
«Должны воссоединиться, белозубая,
Из-за тебя я потерял терпение».
(Алигаджи «С трепетом сердца»).

Фразеологизмов, включающих в свой состав существительное «совесть», в аварском языке меньше, чем в русском языке. В аварско-русском фразеологическом словаре фразеологизмы даются отдельно с понятием «ях1» и отдельно – с понятием «намус». Устойчивые выражения, включающие понятие «ях1», «намус» в аварском языке следующие:

ях1 гъезе – подбадривать;
ях1 гьабизе – терпеть;
ях1 хабалъ букъарав – потерявший совесть;
ях1 хварав – нетерпеливый;
ях1алда хlур хъвазе теч1ев – кристально чистый;
намус бац1ц1адго – с чистой совестью;
Ннамус борхизе – беречь честь;
намус к1анц1изе – покраснеть;
намус ц1унизе – защищать честь;
намусалда раг1ад рехизе – сомневаться в чьей-либо честности.

Хотя « ях1» и «совесть» – это одна и та же категория нравственности, но, как мы видим, они друг от друга существенно отличаются.

Мы выявили черты сходства устойчивых выражений в русском и аварском языках.

1. Без зазрения совести – ях-намус х1унсич1ого;

2. Для очистки совести – ях1-намус бац1ц1альизе:

Жиндирго ях1-намус бац1ц1альизе Пумарица нухда батарабАванесил кошелёк хважаинасухъе нахъе кьезе х1укму гьабуна. *(М. Мух1амадов «Къисас»).* – «Омар для очистки своей совести решил вернуть кошелёк Аванеса, который он нашел на дороге». (М. Магомедов «Месть»).

2. На совести – ях1намусалда:

Гъелъ [Х1абизатица]гьабураб квешлъи гьелъул ях1-намусалда те, гьединал чаг1и рик1к1аде унарин *(М.Мух1амадов. Манарша).* – «Пусть её [Хабизат] зло будет на её совести, такие люди далеко не идут». (М. Магомедов «Манарша»).

4. По совести – ях1-намусалда.

5. По чистой совести – бац1ц1адаб ях1-намусгун.

6. На совесть – ях1-намусалда.

7. Не за страх, а за совесть – х1инкъиялъ гуреб ях1-намусалъ.

8. Пора и совесть знать – ях1-намус лъазе ккела.

– Цо бикъана, к1иго бикъана, ахир гъеч1ого ц1огьодизейищ гьев телев, ях1 – намус лъазе ккела, – ян кьварун абуна Кувалдиница. *(Сулиманов «Огнияльда»).*

– «Один раз украл, два раза украл, без конца воровать оставить что ли его, пора бы и совесть знать, – сказал строго Кувалдин (Сулиманов «Огни»).

9. Со спокойной совестью – ях1-намусгун, г1одобиччараб.

10. Сделка с совестью – ях1-намусгун къот1и (гьаби).

11. С чистой совестью – бац1ц1адаб ях1-намусгун.

Ях1 (*совесть*) – это прямое божественное воздействие на человека. Отсюда такие эпитеты: *бац1ц1адаб – чистая, хъублъи гъеч1еб – незапятнанная.*

Человек с чистой совестью (ях1) обретает душевный покой и близость к Всевышнему. Поэтому совесть в русском и аварском языках может действовать как нравственный стимул, подталкивающий человека к защите справедливости. Запятнанная совесть – божье наказание за грехи, несправедливость, ложь. Тогда о ней говорят: «черная совесть» // «ч1ег1ераб ях1», «змеиная совесть» // «борхьил ях1».

Содержание совести составляют такие характеристики, как личное моральное сознание добра и зла, любовь к истине, добру и хроническое отвращение к злу, способность к покаянию и самокритике, строгая обязанность субъекта, его непоколебимая вера в нравственные идеалы, стремление и настойчивость в их достижении, честность, признание равенства всех людей.

В русском языке были выделены следующие константные содержательные признаки концепта «совесть»: честь, долг, достоинство, стыд, обязанность.

Кроме того, существует ряд фразеологизмов и со *словами честь, стыд, долг, обязанность*.

В разное время «совесть» рассматривалась как в светском, так и в религиозных планах. Первоначально совесть – то, что со-ведает один Бог. Совесть восходит к идее сознания, к знанию, разделяемому всеми. Русское сознание превращает совесть в вечно доминирующего судью и палача.

Таким образом, совесть – это сложное структурное понятие, включающее ряд компонентов.

Контрастивный анализ концепта *совесть* позволил выявить как сходства, так и различия.

В аварском языке концепт *совесть* соотносится с понятиями «*ях1*» и «*намус*». В аварско-русском фразеологическом словаре даются устойчивые выражения с совестью, звучащие в переводе как «ях1 – намус». Мы разграничиваем эти два понятия и отмечаем, что совесть – ях1, намус – честь. Эти понятия неразрывно связаны между собой как в русском, так и в аварском языках.

В аварском языке компонентами «*ях1*» являются «*къарз*», «*борч*», «*нич*», «*къимат*», «*намус*»». *Намус» и «ях1*» – это разные понятия. Доказательством разграничения понятий «*ях1*» и «*намус*» в аварском языке может служить пословица «*Береги честь смолоду, а платье снову*». Если дословно перевести ее на аварский язык, то она звучит так: «*Гурде ц1идалъ ц1уне, намус гьит1инго ц1уне*». Есть выражение *намус ц1унизе – беречь честь*, но не говорят *ях1 ц1унизе – беречь совесть.*

Таким образом, этический концепт «совесть» занимает важное место в русском и аварском языковом сознании.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Избранные труды*. Москва, 1995; Т. III.
2. Арутюнова Н.Д. О стыде и совести. *Логический анализ языка: Языки этики*. Москва, 2000.
3. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1996.
4. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 1981.
5. Магомедханов М.М. *Аварско-русский фразеологический словарь*. Москва, 1993.
6. Магомедханов М.Н. *Фразеологический словарь аварского языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1980.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2001.
8. Попова Е.А. Упреки совести. *Русская речь*. 2003; № 4.
9. *Русско-аварский словарь*. Под редакцией Г. Алиханова. Махачкала, 2003.
10. *Фразеологический словарь русского языка*. Под редакцией А.И. Молоткова. Москва, 1987.
11. *Этимологический словарь русского языка*. Под редакцией М.Р. Фасмера. Москва, 1986 – 1987; Т. 1 – 4.
12. Алигаджи из Инхо. *Сочинения*. Махачкала, 1995.
13. Магомедов М. *Раненые скалы*. Москва, 1970.
14. Магомедов М. *Месть*. Москва, 1965.
15. Пушкин А.С. *Борис Годунов*. Москва, 1988.

References

1. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1995; T. III.
2. Arutyunova N.D. O styde i sovesti. *Logicheskij analiz yazyka: Yazyki `etiki*. Moskva, 2000.
3. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1996.
4. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva, 1981.
5. Magomedhanov M.M. *Avarsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1993.
6. Magomedhanov M.N. *Frazeologicheskij slovar' avarskogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1980.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2001.
8. Popova E.A. Upreki sovesti. *Russkaya rech'*. 2003; № 4.
9. *Russko-avarskij slovar'*. Pod redakciej G. Alihanova. Mahachkala, 2003.
10. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.I. Molotkova. Moskva, 1987.
11. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej M.R. Fasmera. Moskva, 1986 – 1987; T. 1 – 4.
12. Aligadzhi iz Inho. *Sochineniya*. Mahachkala, 1995.
13. Magomedov M. *Ranenye skaly*. Moskva, 1970.
14. Magomedov M. *Mest'*. Moskva, 1965.
15. Pushkin A.S. *Boris Godunov*. Moskva, 1988.

Статья поступила реакцию 05.12.20

УДК 81.114 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-698-701

Ganeev B.T., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: bulgan2000@yandex.ru*

ORDER AND CHAOS IN LANGUAGE. The article deals with a problem of correlation of cosmos and chaos, order and randomness in language and speech. Semantic analysis of polysemantic Greek terms *cosmos* and *chaos* is given. The role of enthropy and emptiness is tentatively touched upon. Binarity is the sphere of cosmos, the excessive plurality is the field of chaos. The notion of stratification of order and chaos is introduced. The hierarchy of these two phenomena in horizontal layers and their interrelations in language and speech are investigated. Layers of cosmos and chaos alternate and interleave either regularly or irregularly. It is stressed that order in nature is an exception because chaos prevails. The concepts of cosmochaos and chaocosmos are explained. Three kinds of cosmos can be discerned – macrocosm, microcosm and mesocosm. The latter includes the sphere of language. *Stochasticity* of matter correlates with occasionalism in language. The correlations of order and chaos on all the levels of linguistic units (phoneme, morpheme, word, word combination, phrase, sentence) in phonology, lexicology, grammar and stylistics are analyzed. The problem of writing is touched upon. Sociolinguistic aspect (especially, human progress from chaos to cosmos) is investigated. Social pragmatic level concerns the struggle between official and regional languages.

Key words: **order, randomness, cosmos, chaos, stratification, hierarchy, enthropy, levels of language, emptiness, cosmochaos, chaocosm, layer, mesocosm, usualness, occasionalism, stochasticity, orthophrony, allophrony.**

Б.Т. Ганеев, *д-р филол. наук, проф., ИФОМК Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: bulgan2000@yandex.ru*

ПОРЯДОК И ХАОС В ЯЗЫКЕ

В данной работе рассматривается проблема соотношения порядка и беспорядка, космоса и хаоса в языке и речи. После вводного этимологического анализа понятий «космос» и «хаос» исследуются свойства порядка и хаоса, роль бинарности, плюральности и энтропии. Анализируются микрокосм, макрокосм и мезокосм. Вводится понятие стратификации порядка и хаоса, их иерархия и взаимоотношения в языке и речи. Также объясняются понятия космохаоса и хаокосма. Анализируется соотношение порядка и хаоса на всех уровнях языковых единиц (фонема, морфема, слово, словосочетание, фраза, предложение) в фонологии, лексике, грамматике и стилистике. Исследуется роль социально-прагматического и социолингвистического уровней. Намечаются перспективы изучения некоторых беспорядочных явлений в языковом аспекте.

Ключевые слова: **порядок, беспорядок, космос, хаос, стратификация, иерархия, энтропия, уровни языка, пустота, космохаос, хаокосм, слой, мезокосм, узуальность, окказиональность, стохастичность, ортофрония, аллофрония.**

Данная работа посвящена порядку и беспорядку, космосу и хаосу в языке. В естествознании в 1970-х годах возникла наука о хаосе, и ученые начали исследовать беспорядочные проявления в природе. В этой статье делается попытка затронуть некоторые моменты, связанные с порядком и хаосом в языке. Жизнь человека и человечества проходит в среднем в довольно стабильных условиях и в известной степени упорядоченно. Заранее известен обычный путь: живот, колыбель, детсад, школа, опять обучение, любовь, работа, семья, дети, пенсия, дряхлость и свет в конце туннеля. Но нередко этот накатанный путь прерывается неожиданными случайностями, ломающими установившийся плавный порядок: травмы, измены, банкротства, стихийные бедствия, пожары, войны, болезни, наконец, пандемии какого-нибудь внезапного ковида-19.

Мы живем всегда в порядке, прерываемом беспорядком, иначе говоря, в космосе, пронизанном видимым и невидимым хаосом. Оговариваем, что термины *космос* и *порядок*, *хаос* и *беспорядок* в данной работе рассматриваются как синонимичные и в большинстве случаев как взаимозаменяемые термины. Слово *космос* (**κόσμος)** в греческом языке было многозначным. Основные значения: 1) упорядоченность, порядок 2) строение, устройство 3) мировой порядок, мироздание, мир (*впервые названный так Пифагором как выражение высшего порядка*) 4) небесный свод, небо 5) мир, свет, земля 6) свет, люди, народ 7) украшение, наряд. В латинском языке ему соответствовало mundus (мир, вселенная).

Существительное **κόσμος соотносится с глаголом** κοσμέω **с основными значениями:** 1) *воен.* строить, выстраивать; 2) устраивать, располагать в порядке; 3) управлять, править; 4) убирать, прибирать; 5) наряжать, одевать, украшать.

Что касается его антонима **χάος, то оно обозначает:** 1) хаос, первичное бесформенное состояние мира; *перен.* мрачная бездна; 2) бесконечное пространство. В последнем значение слова *хаос* перекликается с *космосом*.

С существительным соотносится глагол **χαίνω:** 1) раскрываться, разверзаться; 2) разевать рот *или* пасть; 3) изрыгать, произносить [1].

Характеристики порядка и хаоса

Следует отметить, что у «природы нет плохой погоды», а есть взгляд человека на то или иное проявление стихии. Обывателю на отдыхе сухая и жаркая погода летом чаще всего благо, а для хлебопашца – зло, благо же – умеренно дождливая погода летом. То же самое относится к области исследования природы предмета с точки зрения отнесенности предмета исследования к области порядка или хаоса. Субъективность отнесенности к тому или иному классу неизбежна, особенно в случае недостаточного знания глубинных особенностей объекта изучения.

Бинарность – это первый шаг к упорядочиванию хаоса. Это своего рода упрощение, характерное для человеческого разума как первый шаг познания. Иногда это упрощение оправдано, когда оно соответствует природе вещей (верх и низ, день и ночь, мужчина и женщина), иногда оно умозрительно (чет – нечет, свобода и необходимость, детерминизм и случайность, добро и зло, гласные и согласные). Структуралисты Р. Якобсон [2], Н. Трубецкой [3], К. Леви-Строс [4] и др. опирались на бинарные оппозиции в лингвистике и культурологии. Дальнейшее упорядочивание с умножением сущностей (тройственность и т.д.) ведет к большей точности (смежные случаи, взаимопереходы) до тех пор, пока эти сущности, накапливаясь, не сведут любые классификации к хаотичному нагромождению. Как бинарность, так и сверхплюральность – это крайности. Чередование порядка и хаоса на разных уровнях бытия можно отметить на уровнях материи, например, атомный порядок и молекулярный беспорядок.

Г. Бейтсон [5] отмечает, что в природе гораздо больше мест в порядке, чем в беспорядке и вся наука на этом и стоит; порядок – это редкое исключение: вещи всегда склонны к беспорядку и перемешиванию.

Для порядка характерны следующие свойства:

1. Стабильная структура как статический фактор.

2. Регулярность как динамический фактор, т.е. ожидаемая повторяемость:

а) ожидаемость и б) предсказуемость.

Логичность и упорядоченность лежат в основе мышления человека. Недаром Уайтхед подчеркивал «тот парадокс, что предельные абстракции являются истинным средством контроля над нашим мышлением о фактах» [6].

Для хаоса характерны следующие стохастические свойства:

1. Изменчивость как статический фактор (постоянные изменения).

2. Нестабильная структура как динамический фактор.

3. Нерегулярность и случайность: а) неожиданность и б) непредсказуемость.

Ч. Пирс точно подметил условность законов природы, которые опираются на случайность: «Попытайтесь проверить любой закон природы, и вы увидите, что, чем точнее ваши наблюдения, тем определеннее они будут показывать нерегулярные отклонения от закона… Проследите их причины достаточно далеко, и вы будете вынуждены признать, что они всегда вызваны произвольной детерминацией или случаем» [7]. С другой стороны, он призывал не абсолютизировать роль хаоса, заметив, что «общее как таковое – действительно неотъемлемый элемент реальности, ибо одно только лишь индивидуальное существование или действительность без всякого закономерного единообразия и повторяемости – ничто. Хаос есть чистое ничто» [8].

Р. Карнап, как и большинство современных ученых, считает, что классический детерминизм неприемлем, ибо «если некоторые величины имеют определенные значения, то существует специфическое вероятностное (а не определенное!) распределение значений других величин [9], что фактически означает вторжение хаоса в порядок.

Одним из теоретических понятий, относящихся к сфере бытования хаоса является энтропия (др.-греч. ἐντροπία – «поворот», «превращение»), которая была введена в науку в 1865 году немецким физиком Рудольфом Клаузиусом, чтобы описать способность теплоты превращаться в другие формы энергии. В статистической физике она характеризует вероятность осуществления какого-либо макроскопического состояния. Это понятие используется также в теории информации и математической статистике. Энтропия возрастает только в результате необратимых процессов. Но на всех уровнях, от макроскопического до микроскопического, «источником порядка является неравновесность. Неравновесность есть то, что порождает порядок из хаоса» [10].

Мезокосм, космохаос, хаокосм

Само слово космос слишком обширно в семантическом аспекте. Еще в Античности, а также в Средневековье выделяли Большой космос (Макрокосм) и Малый космос (Микрокосм). Первый термин обозначал всю Вселенную, а под вторым понимался человек как вселенная (макрокосм) в миниатюре, так как по этой теории человек и мир состоят из одних и тех же элементов. Плоть человека состоит из земли, кровь – из воды, дыхание – из воздуха, а тепло – из огня. Имелось также в виду, что процессы, происходящие внутри человека, соотносятся с процессами, присущими вселенной, и подчиняются тем же самым законам. Это учение было подхвачено древними и современными мистиками. Они полагают, что это Микрокосм и вся Вселенная находится внутри человека, а кроме физического мира существует невидимый мир, столь же реальный, как и физический. В современной науке обычно микрокосмосом считаются невидимые невооруженным глазом единицы, такие как молекулы, атомы и более маленькие частицы, нередко в миниатюре повторяющие структуру макрокосма. Но между макрокосмом и микрокосмом есть и промежуточная данность – *мезокосм (ос)*. Мезокосмос (от греч. *мезо* – средний, промежуточный) – понятие, которое применяют в эволюционной эпистемологии для обозначения когнитивной ниши человека, сенсорный аппарат которого приспособился к миру в ходе эволюции. Это видимый мир средних размеров (от песчинки и волоса до линии горизонта). К мезокосму относится время (секунда – вся жизнь), меры веса, скорости и т.д. Поскольку мезокосм – антропоцентристское понятие, оно охватывает органы чувств человека, восприятие мира, структуры опыта и, наконец, язык, прежде всего повседневный [11]. Но, будучи частью среднего мира, язык не может не быть связан с неизвестным ему миром. Границы между космосом и хаосом – не железные, немало случаев взаимопереходов этих соперничающих явлений, вкраплений одного в другое. Жозе Сарамаго [12] справедливо утверждал, что хаос – это порядок, который нужно расшифровать.

Рассмотрим промежуточные случаи. Если мы сталкиваемся со случаем управляемого хаоса, а в истории немало случаев таких инспирированных бунтов, революций (бесцветных и цветных), войн, от которых кукловод получает прибыль, то подобные явления управляемого хаоса можно назвать *космохаосом.* На другой стороне шкалы «космос – хаос» мы встречаемся с явлением, которому соответственно присваиваем имя *хаокосм.* Это тот случай, когда порядок может быть образован через элементы хаоса, например, пресловутая невидимая рука рынка, устанавливающая при отсутствии монополии приемлемые для покупателя и продавца цены.

Стратификация порядка и хаоса в языке

Язык – это типичное поле схождения порядка и хаоса. В первую очередь это связано с природой самих слов: «они определены не столь четко, как может показаться», что придает языку особую гибкость [13].

Иерархию уровней языка можно представить в виде дерева, у которого ствол и ветви образуют костяк, представляя собой область порядка, а промежутки между ними – это область внешнего хаоса. Если продолжить это образное сравнение, то рост ветвей и листьев отображает наступление внутреннего хаоса, а сломанные ветви и опавшие листья – вторжение внешнего хаоса (хаокосм).

Фонологический уровень

Звуки речи младенца (хаос) при гулении бесконечны по своему разнообразию. Это хаос звуков, которые, тем не менее, выполняют свою роль – тренировку артикуляционного аппарата, чтобы затем, когда ребенок начнет говорить по-настоящему, он мог выбрать звуки, отражающие ту или иную фонему.

Фонемы (порядок) – идеальный звукотип, позволяющий внести порядок среди огромного разнообразия звуков. Артикуляционный костяк фонемы – идеален. Но поскольку фонема – это пучок интегральных и дифференциальных признаков, она состоит из разнородных, противоречивых элементов, т.е. представляет собой хаокосм.

Аллофоны как материальное воплощение фонем представляют собой космохаос. Аллофоны, представляющие ту или иную фонемы, всегда приближаются к соответствующей идеальной, абстрактной фонеме, но никогда не достигают ее как в силу индивидуальных особенностей речи говорящего, так и вследствие вариативности речи одного и того же человека, который никогда не произносит абсолютно одинаково один и тот же звук. Но самое главное: поскольку фонема абстрактна и идеальна, ни один материальный аллофон не в состоянии отразить непостижимое, но идеально существующее бытие – у них разная природа.

Лексико-семантический уровень

МОРФЕМА. Морфема (порядок из беспорядка) – это стройматериал, «кирпичик», из совокупности которых состоят слова. При этом нельзя не учитывать возможность совпадения морфемы и слова: *кенгуру, кино*.

Сама морфема, скорее, относится к сфере порядка, нежели беспорядка, поскольку обладает устойчивой значимостью. Но фактором хаоса выступает:

а) возможность фонетических вариаций одной и той же морфемы:

(*раз-, рас*) *разрубить, распилить;*

б) возможная семантическая многозначность морфемы:

-ец как суффикс лица первенец, так и предмета – леденец;

СЛОВО. Слова возникают:

1) из неконтролируемого социумом хаоса А (народное творчество);

2) из неконтролируемого социумом хаоса Б (авторское творчество);

3) из целенаправленного центра А (утверждение компетентными органами научного термина;

4) из целенаправленного центра Б (государственное словотворчество).

Следует отметить, что синонимичность и омонимичность – это элементы хаоса, точнее, хаокосма в языке.

Неологизмы – лексико-семантические единицы, в которых гармонически сочетаются элементы хаоса и порядка: в общем, неологизм – это явление хаокосма. Любое изменение словарного состава языка – это попытка изменить устоявшуюся номенклатуру лексических единиц в системе языка. С другой стороны, это свидетельствует о попытке упорядочить систему, дав новые термины, а с ним и четкие понятия для бесчисленных хаотических явлений, которые нередко необходимо семантически «укротить» и дать право гражданства. В некоторых случаях это получается, в других – нет. Отвергнутые единицы остаются в сфере окказиональных образований.

СЛОВОСОЧЕТАНИЕ И ФРАЗА. То же самое касается и другого уровня языка – словосочетаниям, которые относятся к тому или иному виду: словосочетание узуальное (порядок) или словосочетание окказиональное (хаос). Соотношение порядка и хаоса при рассмотрении трех членов семантического треугольника Огдена-Ричардса [14] выглядит следующим образом (S – знак, C – концепт, O – денотат, K – kosmos, X – хаос):

область порядка (космоса):

– отношение знака к понятию, т.е. K = SC;
– отношение понятия к денотату, т.е. K = CO;

область беспорядка (хаоса):

– отношение знака к денотату, т.е. X = SO.

В знаковых системах три раздела семиотики в духе Ч. Морриса [15] можно рассмотреть как области космоса и хаоса, где семантика может рассматриваться как основная область столкновения и взаимоперехода порядка и хаоса (знак – объект), синтактика как базовая область порядка (знак – знак), а прагматика – как базовая область хаоса (знак – субъект).

Что касается семантических пропусков – это не что иное, как вторжение хаоса в порядок, причем смысловые пропуски, намеренно вносимые в вербальное сообщение, являются одним из источников имплицитных значений [16].

Пустота, вакуум – это источник хаоса. Пустота, небытие, ничто – это то, что нам неизвестно, неслыханно, невидимо. Следует отметить характерную черту хаоса: он обычно возникает неожиданно и из «ничего». Ex nihilo nihil fit (*Из ничего ничто не выходит*), которая в данном случае не совсем верна. Пустота – невидимый источник, непознанное поле. В логике и языке это означает пустое суждение, из которого может появиться что угодно. Налимов назвал это семантическим вакуумом [17].

Грамматический уровень

Морфология относится в целом к области космоса, точнее, хаокосма в силу наличия различных парадигм, а в самих парадигмах – большого количества исключений.

Синтаксис по своей природе и этимологии, конечно, относится к сфере космоса. При этом узуальный синтаксис относится к сфере порядка.

Окказиональный синтаксис (т.е. отклонения, характерные для разговорной речи, необычные стилистические приемы) относится к области хаоса.

Письмо

Одной из дихотомий языка можно считать звуковую речь и письмо. Особенность этой дихотомии в том, что диахронно они не равны, звук предшествовал начертанию, вопреки противоположному мнению Ж. Деррида [18].

Виды письма в разной степени пронизаны хаосом. Алфавит как упорядоченная последовательность знаков – это, прежде всего, порядок, а фонетические знаки среди идеографических знаков, например в египетском идеографических письме, находятся в хаотическом состоянии.

Социально-прагматический уровень.

К этому уровню можно отнести уровень языка и речи, где язык отражает преимущественно порядок (К + Х), а речь находится больше в сфере хаоса (Х + К).

К этому же уровню можно отнести стилистические приемы, один из самых крайних случаев которых представлен приемом «потока сознания» (см., например, «Улисс» Джойса). Другой пример прагматики: упорядочивающая роль заголовка в газетах, без применения которого газета погрузилась бы в хаос. Достаточно плодотворно выглядит также исследование роли хаоса в связи с асимметрией полушарий головного мозга человека [19], поскольку левое полушарие, по нашему мнению, представляет собой фактор порядка по отношению к более беспорядочному правому полушарию.

Тесно связанные мышление и язык человека на протяжении всей его жизни проходят путь от хаоса к порядку. Сознание младенца при рождении находится в состоянии хаоса, затем постепенно ребенок при взаимодействии хаоса и порядка овладевает (от 2 до 5 лет) языком и далее упорядочивает свое мышление через практику и обучение. Порядок борется с хаосом, нарастая до тех пор, пока в преклонном возрасте мысль человека, теряя постепенно гибкую плоть, заковывается в жесткий, консервативный порядок, не терпящий новшеств.

Социолингвистический аспект.

Хаос – это война множества с единым. Множество – это анархический хаос, а единое – идеальный космос. В этой вечной борьбе при локальных победах разных сторон конечных победителей нет: побеждает всегда равновесие этих двух начал.

В социолингвистическом аспекте можно отметить стремление государств к единству в отношении общенационального языка. При удачных условиях формирования государства путем насильственных мер (Ирландия) или добровольно появляется один общенародный язык, который становится официальным. Другие языки в рамках этого государства борются против этого упорядочивания, иногда добиваясь создания языковых ниш (Россия), сфера действия которых ограничена. В ряде случаев создается космохаос, упорядоченное разнообразие вследствие географических (Швейцария, Финляндия), религиозных (Бельгия, Индия, Пакистан), когда в стране сосуществует несколько государственных языков. Разные языки внутри одной страны – это хаос или космохаос, или же хаокосм.

Попытка через эсперанто навязать порядок всему человечеству была безуспешна.

Как мы видим, слои космоса и хаоса перемежаются, как пышный слоеный пирог. Эти иерархические слои могут быть регулярно чередующимися или довольно беспорядочными, что также создает картину соотношения порядка и беспорядка на высшем уровне. Если соотнести порядок и хаос с областью логичного или алогичного, т.е. сферы противоречий, то элементы порядка относятся большей частью к ортофронным компонентам, а элементы, несущие с собой хаос, – к аллофронным компонентам языка [20]. Исключения, парадоксы, метафоры, отрицания, ложь – наиболее яркие примеры аллофронии. Правила, научный и юридический язык, клише, истинные утверждения – наиболее яркие примеры ортофронии.

В данной работе не удалось отразить все проблемы порядка и хаоса в языке. За недостатком места не все положения удалось проиллюстрировать не только на русском, но и на других языках. По сути дела, любой абзац данной работы можно развернуть в отдельную статью или главу. Вполне перспективными могут быть направления исследования порядка и хаоса в языке, связанные с синергетикой [21; 22], гендерными особенностями, фракталами [23; 24; 25], т.е. объектами, в точности или приближённо совпадающими с частью себя самого, где целое имеет ту же форму, что и одна или более частей и т.д.

Библиографический список

1. *Древнегреческо-русский словарь: Около 70 000 слов*: в 2 т. Составил И.Х. Дворецкий. Москва: ГИС, 1958.
2. Якобсон Р. *Избранные работы*. Москва: Прогресс, 1985.

3. Трубецкой Н.С. *Основы фонологии*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
4. *Структурализм: „за" и „против"*. Сборник статей. Москва: Прогресс, 1985.
5. Бейтсон Г. Металог: Почему вещи приходят в беспорядок? Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. Москва: Издательство «Смысл», 2000: 38.
6. Уайтхед А.Н. *Избранные работы по философии*. Москва: Прогресс, 1985.
7. Мельвиль Ю.К. *Чарлз Пирс и прагматизм*. Москва: Издательство МГУ, 1968.
8. Пирс Ч.С. *Избранные философские произведения*. Москва: Логос, 2000.
9. Карнап Р. *Философские основания физики*. Москва: Прогресс, 1971.
10. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. Москва: Эдиториал УРСС, 2003.
11. Фоллмер Г. Мезокосмос и объективное познание. *Вестник Московского университета. Философия.* 1994; № 6. 1995; № 1.
12. Saramago J., Сарамаго Ж. *O Homem Duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.
13. Гейзенберг В. *Физика и философия. Часть и целое*. Москва: Наука, 1989.
14. Richards I.A., Ogden C.K. The Meaning of Meaning. *Linguistics*. London: Routledge/Thoemmes Press, 1995.
15. Моррис Ч.У. Основания теории знаков. *Семиотика.* Сборник переводов. Под редакцией Ю.С. Степанова. Москва: Радуга, 1982: 37 – 89.
16. Миролюбова Т.Г. *Избранное: Намеренные смысловые пропуски в рамках микро- и макротекста. Культура и этика*: монография и сборник статей. Уфа, 2019.
17. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. *Реальность нереального*. Москва, 1995.
18. Деррида Ж. *О грамматологии*. Москва: Ad Marginem, 2000.
19. Иванов В.В. *Знаковые системы. Кино. Поэтика*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
20. Ганеев Б.Т. *Противоречия в языке и речи*. Уфа, 2009: 122 – 126.
21. Хакен Г. *Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах*. Москва, 1985.
22. Пригожин И. *От существующего к возникающему*. Москва, 1985.
23. Глейк Дж. Хаос. *Создание новой науки*. Санкт-Петербург, 2001.
24. Мучник Г.Ф. Упорядоченный беспорядок, управляемые неустойчивости. *Химия и жизнь*. 1985; № 5.
25. Чернова Е. Хаос и порядок: фрактальный мир. *Природа*. 2015; № 5.

References

1. *Drevnegrechesko-russkij slovar': Okolo 70 000 slov*: v 2 t. Sostavil I.H. Dvoreckij. Moskva: GIS, 1958.
2. Yakobson R. *Izbrannye raboty*. Moskva: Progress, 1985.
3. Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
4. *Strukturalizm: „za" i „protiv"*. Sbornik stateĭ. Moskva: Progress, 1985.
5. Bejtson G. Metalog: Pochemu veschi prihodyat v besporyadok? `Ekologiya razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psihiatrii i `epistemologii. Moskva: Izdatel'stvo «Smysl», 2000: 38.
6. Uajthed A.N. *Izbrannye raboty po filosofii*. Moskva: Progress, 1985.
7. Mel'vil' Yu.K. *Charlz Pirs i pragmatizm*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1968.
8. Pirs Ch.S. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya*. Moskva: Logos, 2000.
9. Karnap R. *Filosofskie osnovaniya fiziki*. Moskva: Progress, 1971.
10. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: `Editorial URSS, 2003.
11. Follmer G. Mezokosmos i ob`ektivnoe poznanie. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Filosofiya*. 1994; № 6. 1995; № 1.
12. Saramago J., Saramago Zh. *O Homem Duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.
13. Gejzenberg V. *Fizika i filosofiya. Chast' i celoe*. Moskva: Nauka, 1989.
14. Richards I.A., Ogden C.K. The Meaning of Meaning. *Linguistics*. London: Routledge/Thoemmes Press, 1995.
15. Morris Ch.U. Osnovaniya teorii znakov. *Semiotika.* Sbornik perevodov. Pod redakciej Yu.S. Stepanova. Moskva: Raduga, 1982: 37 – 89.
16. Mirolyubova T.G. *Izbrannoe: Namerennye smyslovye propuski v ramkah mikro- i makroteksta. Kul'tura i `etika*: monografiya i sbornik statej. Ufa, 2019.
17. Nalimov V.V., Drogalina Zh.A. *Real'nost' nereal'nogo*. Moskva, 1995.
18. Derrida Zh. *O grammatologii*. Moskva: Ad Marginem, 2000.
19. Ivanov V.V. *Znakovye sistemy. Kino. Po`etika*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
20. Ganeev B.T. *Protivorechiya v yazyke i rechi*. Ufa, 2009: 122 – 126.
21. Haken G. *Sinergetika. Ierarhii neustojchivostej v samoorganizuyuschihsya sistemah i ustrojstvah*. Moskva, 1985.
22. Prigozhin I. *Ot suschestvuyuschego k voznikayuschemu*. Moskva, 1985.
23. Glejk Dzh. Haos. *Sozdanie novoj nauki*. Sankt-Peterburg, 2001.
24. Muchnik G.F. Uporyadochennyj besporyadok, upravlyaemye neustojchivosti. *Himiya i zhizn'*. 1985; № 5.
25. Chernova E. Haos i poryadok: fraktal'nyj mir. *Priroda*. 2015; № 5.

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-701-703

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

WORD-FORMING MEANS OF EXPRESSING EVALUATION IN RUSSIAN (BASED ON THE MATERIAL OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE NAMES OF A PERSON). The article deals with word-forming means of expressing evaluative meaning based on the material of nouns-names of a person. Word-formation analysis of emotional and evaluative names of a person allowed to identify non-substantive, verbal and subjective derivatives with suffixes of subjective assessment. As a result of the research, their word-formation features are established. It is noted that these suffix formations convey a variety of shades of meaning, and some of them, depending on the context, can express both a positive and negative assessment. The author concludes that a catch-up analysis of emotional and appraisal names of the person makes it possible to identify derivative names of the person producing their bases, suffixes of subjective evaluation, which participate in the formation of appraisal names. The material in the article shows that there is no uniformity in the interpretation of the person's appraisal names in the dictionaries.

Key words: **suffixes of subjective assessment, names of person, derived words, positive assessment, negative assessment.**

Г.А. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА)

В статье рассматриваются словообразовательные средства выражения оценочного значения на материале существительных – наименований лица. Словообразовательный анализ эмоционально-оценочных наименований лица позволил выявить отсубстантивные, отглагольные и отадъективные производные с суффиксами субъективной оценки. В результате исследования установлены их словообразовательные особенности. Отмечается, что данные суффиксальные образования передают разнообразные оттенки значений, а некоторые из них в зависимости от контекста могут выражать как положительную, так и отрицательную оценку.

Ключевые слова: **суффиксы субъективной оценки, наименования лица, производные слова, положительная оценка, отрицательная оценка.**

Исследованию языковой оценки посвящены работы многих исследователей [1 – 4]. Несмотря на довольно широкую изученность этой категории, существует множество спорных или открытых вопросов. К таким можно отнести проблему связи языковой оценки и различных характеристик личности. Особый интерес для лингвиста представляет исследование наименований лица, имеющих оценочный компонент в своём значении.

«Оценка – как положительная или отрицательная характеристика предмета, обусловленная признанием или непризнанием его ценности с точки зрения соответствия или несоответствия его качеств каким-либо ценностным критериям» [5, с. 18], может быть соотнесена с единицами разных уровней языковой системы.

К одному из способов выражения оценочного значения относят словообразовательные возможности языка. В русском языке существуют разнообразные аффиксы, способные передавать оценочное значение. По мнению Т.И. Вендиной, именно в словообразовании ярче всего реализуется идея связи сознания со структурой языка. «Словообразовательные средства, используемые для актуализации оценочных признаков многообразных предметов и явлений внешнего мира, позволяют репрезентировать картину ценностных ориентаций русского языка» [6, с. 46 – 47].

В суффиксальном словообразовании наибольшую трудность для нерусских учащихся представляют слова, выражающие эмоциональную оценку. Это объясняется тем, что, в отличие от русского языка, в дагестанских языках очень мало особых словообразовательных суффиксов для выражения эмоционального отношения к предметам: пренебрежительного, уменьшительного, уменьшительно-ласкательного и т.п. [7]. В аварском языке встречаются аналогичные суффиксы в двух словах: *вацI* («брат») – *вацако* («братец»), *яс* («девочка») – *ясикIо* («кукла, девчонка»); в некоторых словах лакского языка выявляются суффиксальные элементы *-лу* и *-тIа, -тIу,* передающие уменьшительно-ласкательный оттенок (ср.: *кIулу -лу* – «мышонок», *чиви-та* – «малышка»). Для передачи соответствующих значений в дагестанских языках употребляются слова *маленький* и *большой,* прибавляемые к именам существительным.

Русский же язык отличается богатством словообразовательных суффиксов с оценочным значением. В работе Г.А. Золотовой «О категории оценки в русском языке» выделяются различные аффиксы субъективной оценки: *-оньк-, -еньк-, -онечк – охоньк-, --ёхоньк-, -ешеньк-, -к-, -ечк-, -оват-, -еват-* со значением усилительности, *-ок-, -ик-, -чик-, -ец-, -ц (о)* со значением уменьшительности и ласкательности [8, с. 86].

В «Русской грамматике» «к субъективно-оценочным относятся следующие значения, выражаемые суффиксальным способом: уменьшительное, ласкательное, уменьшительно-ласкательное, уменьшительно-уничижительное, увеличительное» [9, с. 208]. Наличие таких групп следует из предлагаемых словарями определений типа «*ум. к …», «увел. к …», «ласк. к …», «унич. к …», «ум.-ласк. к …», «ум.-унич. к …», «увел.-унич. к …», «увел.-пренебр. к …»*. Образования с суффиксами субъективной оценки продуктивны лишь в разговорной речи и в просторечии. Эмоционально-оценочные наименования лица – это существительные, которые, определяя называемых лиц, передают не только различное отношение к ним, но и позволяют выражать многообразие чувств со значением снисходительно-ласкательной, презрительно-уничижительной оценки.

Известно, что семантика производного слова зависит от семантики производящего. Исходя из этого, мы все эмоционально-оценочные наименования лица распределили на три группы: отсубстантивные, отглагольные, отадъективные.

Отсубстантивные эмоционально-оценочные наименования лица

Говоря о производных существительных, имеющих «размерно-оценочное» значение, Е.А. Земская отмечает, что «чаще всего значение уменьшительности совмещается со значением положительной оценки («ласкательности»), а значение увеличительности – со значением отрицательной оценки («уничижительности»)» [10, с. 246]. Эти суффиксы, присоединяясь к именам существительным, обычно не изменяют их родовой принадлежности; слова остаются образованиями того же рода, что и производящие слова, например: *сестра – сестрица, сестренка; брат –братишка, братец, браток; сын – сынишка.*

«Малому свойственно быть милым, – писал Аксаков. – Самая ласка предполагает уменьшительность предмета, и вот почему для выражения милого, для ласки употребляется уменьшительное…». «При этом даже вовсе не берется иногда в расчет самый наружный вид предмета. Например, слова: *братец, сестрица*… Чтобы представить предметы милыми, чтобы высказать ласкающее отношение, на них как бы наводится уменьшительное стекло, и они, уменьшаясь, становятся милыми» [11, с. 100].

Производные существительные с ласкательным значением представлены в основном терминами родства. Ср.: *маменька – мамочка – мамушка – мамуся – мамуля – мамулечка – мамусенька – мамусечка; папочка – папенька – папуля – папаня*; *сестренка – сестрица – сестричка*.

Термины родства дают названия лицам, с которыми человек встречается в неофициальных условиях. Эти лица часто становятся объектами его чувств.

Следует заметить, однако, что в определенных контекстах в производных с ласкательным значением может появиться противоположная (отрицательная) семантика. Ср.: «Сестрица твоя дорогая рехнулась, дом бросила» (Ф. Абрамов «Дом»).

Такая особенность данных существительных отмечена в толковании слова *браток* в МАС. Ср.: *Браток* – (обычно в обращении). Прост. Уничиж. и ласк. к брат (в 1 и 3 знач.). «Я, браток, свободный человек (М. Горький «Товарищи»). «Сколько же тебе пришлось голодать, браток, что ты с одного взгляда отличаешь сытого от голодного?» (М. Шолохов «Тихий Дон») [12].

Оценочные наименования лица образуются с помощью таких суффиксов с ласкательным значением, как: *-оньк- (-еньк-): маменька, папенька. дяденька;-очк- (-ечк): мамочка, папочка;-ушк- (-юшк-): девчушка, нянюшка;-ул(я): дедуля, мамуля, бабуля, сынуля;-аш(а): папаша, мамаша*.

В словарях существительные, содержащие отрицательную оценку, имеют пометы, среди которых наиболее часто встречаются *«унич.»* и» «*ум.-унич.»*. Реже об отрицательной оценочности свидетельствуют пометы «*пренебр.*», «*презр.*», «*ирон.*», «*неодобр.*», «*шутл.*» и др. Существительные с такими пометами выражают негативное отношение говорящего к предмету высказывания. Уничижительное или уменьшительно-уничижительное значение выражает суффикс *-онк-*: *старушонка, старичонка, девчонка*. Ср.: увеличительно-уничижительное значение выражает суффикс *-ин*(а): *старичина, купчина,* (м. р.); *уродина,* (общ. р.); *дурачина, идиотина* (бран.).

Первые мотивированы стилистически нейтральными словами и характеризуются окраской фамильярности. Слова второй и третьей группы мотивированы существительными, которые уже имеют сниженную стилистическую окраску.

С помощью суффикса *-к-* образуются производные, обозначающие лиц женского рода, мотивированные существительными мужского рода с оценочной семантикой: *добрячка, интриганка, сумасбродка, идиотка*.

От существительных оценочные наименования образуются и при помощи суффикса *-ан-* со значением «характеризующийся свойством, признаком, отличительной приметой»: *пузан, губан, лобан, брюхан, горлан*. Все они являются просторечными словами. Ср.: разговорно-неодобрительную окраску имеют слова со значением «склонный к чему-либо»: *политикан, интриган, критикан*.

Отглагольные эмоционально-оценочные наименования лица

В ходе анализа материала выявились в первую очередь отглагольные образования с разговорно-просторечным суффиксом *-ун-* со значением «лицо по действию, характерному для него». Они обычно имеют неодобрительно-пренебрежительный или снисходительно-фамильярный оттенок.

Ср.: *болтун, брехун, ворчун, врун, говорун, драчун, лгун, летун, свистун, игрун, пачкун, хвастун, шалун, шаркун, вертун, визгун, хлопотун.*

В Словообразовательном словаре А.Н. Тихонова [13] производящими являются глаголы, хотя в МАС, как видно из примеров, толкования отсылают к прилагательным.

Соответствующие обозначения лиц женского пола имеют суффикс *-j-: бормотунья, врунья, ворчунья, крикунья* и др.

Эмоционально-оценочные образования общего и мужского рода с суффиксом *-л(а) – -л(о)* от глагольных основ со значением «лицо, которое постоянно или обычно выполняет действие» также обнаруживают продуктивность лишь в разговорной речи и просторечии: *воротила, вышибала, дурила, громила, зубрила, зудила, кутила, мазила, надувала, чудила, шептала, воображала, зазывала, обдирала.*

Одни из данных слов имеют один оценочный ЛСВ, а другие – несколько. Ср.: *кутила* – м. Разг. Тот, кто проводит время в кутежах. *Мазила* – м. и ж. Прост. неодобр. 1. Тот, кто мажется, пачкается; неряха, грязнуля. 2. Тот, кто плохо, неумело рисует, пишет. 3. Тот, кто часто делает промахи (в игре, стрельбе и т.п.). *Громила* – м. Разг. 1. Вор, производящий кражи с взломом. 2. Участник погрома. Фашистские громилы [12].

Приведенные выше существительные образованы от глаголов оценочного характера и имеют негативную окраску. Пейоративную оценку выражают и производные с суффиксом *-(а)к(а).* Они чаще мотивированы нейтральными глагольными основами: *вояка, служака, кривляка, гуляка, бояка, задавака, рубака, читака, зевака, кусака.* Однако такие слова, как *вояка, служака, рубака* могут в зависимости от контекста выражать как положительную, так и отрицательную оценку. Ср.: *вояка*. – Разг. обычно шутл. и ирон. Многоопытный и любящий свое дело боец; воин. «Вдруг появились солдаты. Впереди них был толстый и седой вояка в эполетах, генерал, как я подумал» (Скиталец «Сквозь строй»). // О задире, забияке. «Вот так вояка выискался! От земли не видать, а уж на бой собрался! – пошутил батюшка» (М.Е. Салтыков-Щедрин «Рождественская сказка»).

Рубака – м. Разг. Храбрый, отважный человек, мастерски владеющий холодным оружием. «Эскадрон разворачивался для атаки лавой в два ряда. Впереди шли опытные рубаки с тяжелой рукой… – бывали у них такие удары, что вражеский конь уносил на себе одну нижнюю половину хозяйского туловища» (А. Толстой «Хмурое утро») [12].

В словаре нет никаких помет оценочного характера. Однако по толкованию и иллюстративному материалу можно судить, что в слове выражается положительная оценка. Однако ср. употребление с отрицательной оценкой: «Мужик отличный, – думал Бахирев, – но рубака, жесток, требователен» (Г. Николаева «Битва в пути»).

Остальные слова выражают явно отрицательную оценку, хотя в словарях это никак не отражается. Приводятся только пометы стилистического характера. Ср.: *Гуляка* – м. и ж. Разг. Тот, кто любит гулять (во 2 и 3 знач.). «Навстречу вдруг

ему попался Луцио, гуляка беззаботный, Повеса, вздорный враль» (А. Пушкин «Анджело»). *Зевака* – м. и ж. Разг. Тот, кто из праздного любопытства засматривается на что-л.; ротозей. «Известно, что Слоны в диковинку у нас. – Так за Слоном толпы зевак ходили» (И. Крылов «Слон и Моська») [12].

Отадъективные эмоционально-оценочные наименования лица

Производные эмоционально-оценочные наименования лица образуются и от основ прилагательных. При этом используются суффиксы: *-ак (-як), -ец-, -ик-, -аг(а), -уг(а)* со значением « носитель признака, названного производящей основой.

Самым продуктивным из них является, как свидетельствует материал, суффикс *-ак (-як): дурак, чудак, пошляк, толстяк, босяк, голяк, добряк. дохляк. жиряк, здоровяк, мозгляк, остряк, пошляк, простяк, пухляк, середняк, сопляк, хиляк.* Ср.: *Пошляк.* – Разг. Пошлый человек. // Тот, кто склонен к пошлостям. *Хиляк.* – Прост. Хилый человек. *Добряк.* – Разг. Очень добрый человек. *Здоровяк.* – Разг. Человек, пышущий здоровьем, крепкого телосложения. *Смельчак* – смелый человек; храбрец.

Как видно из примеров, это существительные мужского рода с положительной и отрицательной оценкой. В словарях эмоционально-оценочные пометы отсутствуют.

Соответствующие обозначения лиц женского пола образуются с помощью суффикса *-к(а): добрячка, здоровячка, чудачка, соплячка* и др.

От оценочных прилагательных наименования лица образуются прибавлением суффикса *-уг (а) -юг (а): подлюга, хитрюга, жадюга.*

Присоединение суффикса в данном случае усиливает оценочную экспрессию. Отрицательную оценку выражают и отадъективные образования с суффиксами *-ук (а) -юк(а): подлюка, злюка* и *-ул (я) -юл(я)*: *чистюля, грязнуля* и др.

Помимо оценочности, данные суффиксы выражают еще высокую степень проявления признака.

Суффикс *-ец-* образует такие отадъективные производные, как *ленивец, мудрец, лукавец, ревнивец, паршивец, сопливец, ободранец, удалец, сонливец, строптивец, слепец, скупец, терпеливец, уродец, хитрец, неучтивец.*

Тип оценки производного в данном случае зависит от типа оценки производящего слова: *Хитрец* – хитрый человек. *Ленивец* – ленивый человек.

Приведенный выше материал свидетельствует о том, что в словарях нет единообразия в толковании оценочных наименований лица. Во многих случаях, преимущественно при отглагольных и отадъективных дериватах, отсутствуют какие-либо пометы оценочного характера.

Таким образом, словообразовательный анализ эмоционально-оценочных наименований лица позволил выявить производные наименования лица, их производящие базы, суффиксы субъективной оценки, которые участвуют в образовании оценочных наименований. Выявились отсубстантивные, отглагольные и отадъективные оценочные наименования лица. А внутри них – определенные суффиксы, выражающие положительную или отрицательную оценку. В количественном плане превалируют суффиксальные образования с отрицательной оценкой. Эмоционально-оценочных наименований с положительной оценкой встретилось немного. Это в основном отсубстантивные производные.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие*. Факт. Москва, 1988.
2. Вольф В.Н. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2006.
3. Ивин А.А. *Основания логики оценок*. Москва, 1970.
4. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва, 1986.
5. Гибатова Г.Ф. *Семантическая категория оценки и средства ее выражения в современном русском языке*. Автореферат диссертации …. кандидата филологических наук. Уфа, 2001.
6. Вендина Т.И. Семантика оценки и ее манифестация средствами словообразования. *Славяноведение.* 1997; № 4.
7. Загиров З.М. *Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2002.
8. Золотова Г.А. О категории оценки в русском языке. *Русский язык в школе*. 1980; № 2: 84 – 88.
9. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва, 1980.
10. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*. Москва, 1973.
11. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1986.
12. *МАС – Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва, 1981.

References

1. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka. Sobytie*. Fakt. Moskva, 1988.
2. Vol'f V.N. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2006.
3. Ivin A.A. *Osnovaniya logiki ocenok*. Moskva, 1970.
4. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
5. Gibatova G.F. *Semanticheskaya kategoriya ocenki i sredstva ee vyrazheniya v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2001.
6. Vendina T.I. Semantika ocenki i ee manifestaciya sredstvami slovoobrazovaniya. *Slavyanovedenie.* 1997; № 4.
7. Zagirov Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 2002.
8. Zolotova G.A. O kategorii ocenki v russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*. 1980; № 2: 84 – 88.
9. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva, 1980.
10. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva, 1973.
11. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1986.
12. *MAS – Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 05.12.20

УДК 81'38; 801.6; 808 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-703-705

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

THE STYLISTIC EXPRESSIVITY OF THE POLYSEMY IN MODERN POETRY. Poetic material characterized in different aspects is introduced into scientific circulation for the purpose of linguistic research of polysemantic words in it. The novelty of the study lies in polysemy on the material of poetic texts of modern authors, which makes it possible to give a comprehensive description of the structure and style of polysemy in the speech activity of both one linguistic personality and an entire generation. The polysemy of linguistic means is always interesting for the author, and for the recipient, and for the researcher. This material has not been sufficiently studied in the linguistic aspect. Polysemy in modern texts is one of the ways to express social, political, or one's own subjective assessment and language game. In the conclusion, generalizations and conclusions obtained from the study are presented.

Key words: **polysemy, stylistic function, connotation, evaluativeness, subjective modality, expressive and appellative function.**

М.К. Джамалова*, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ПОЛИСЕМИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ

Характеризуемый в разных аспектах поэтический материал вводится в научный оборот с целью лингвистического исследования в нем многозначных слов. Новизна состоит в исследовании полисемии на материале поэтических текстов современных авторов, что позволяет дать всестороннюю характеристику структуры и стилистики полисемии в речевой деятельности как одной языковой личности, так и целого поколения. Многозначность языковых средств всегда интересна и для автора, и для реципиента, и для исследователя. Данный материал в лингвистическом аспекте пока изучен недостаточно. Полисе-

мия в современных текстах является одним из способов выражения социальной, политической или собственной субъективной оценки и языковой игры. В заключение представлены обобщения и выводы, полученные в результате исследования.

Ключевые слова: **многозначность, полисемия, стилистическая функция, коннотация, оценочность, субъективная модальность, экспрессивная и апеллятивная функция.**

На современном этапе развития лингвистики полисемия является одним из инструментов выражения социальной, политической или индивидуальной оценки и языковой игры [1; 2]. Многозначность всегда представлялась интересным объектом лингвистических исследований. Полисемичность языковых средств современной поэзии в лингвистическом аспекте пока изучена недостаточно. По этой причине предметом нашего исследования стали как стилистические функции, которые выполняет многозначное слово в языке лирики, так и способы выражения экспрессивности при помощи разнообразных многозначных языковых средств. Явление лингвистической полисемии следует рассматривать не только в соответствии с теорией наличия одинакового признака у значений многозначного слова. Большую роль при анализе понятия «полисемия» играет контекстуальное окружение [3; 4]. В современной лингвистике подчеркивается, что реализацию того или иного значения слова осуществляет контекст или ситуация, а также общая тематика речи. Контекст обнажает семантическую душу слова [4].

Яркий пример многозадачности полисемии представлен в стихотворении «Заварка» современного поэта Солы Моновой (Юлии Соломоновой), чья поэзия изобилует словами разговорного и просторечного характера, экспрессивность которых очень высока:

Не рвись, не паникуй, сиди и пей –
Все планы отложили в долгий ящик,
И ощути, что именно теперь
Ты, как ни странно, самый настоящий. (Здесь и далее стихотворения Солы Моновой цитируются по материалам сайта https://www.litres.ru/monova-sola/stihi/chitat-onlayn/page-2/).

Монова использует несвободное адъективно-субстантивное словосочетание «долгий ящик» – устойчивое выражение, которое обозначает оттягивание или перенос какого-либо дела на неопределённый срок. Выражение, часто используемое в современной поэзии для создания эмотивной функции, однозначно передает субъективную авторскую модальность, которая усилена как грамматическими средствами (рядами однородных императивов с отрицанием и без него, вводной конструкцией, чередованием многозначного неопределенно-личного предложения с однозначным определенно-личным), так и собственно стилистическими.

Что стало важным? Безразличным что?
Что продолжать, а где поставить точку?
Вокруг бушует идеальный шторм,
А ты подлей в заварку кипяточку [5].

Выражение «поставить точку» употребляется в значении «завершить дело», «закончить», «подвести к финалу». Создавая образ, Монова придает данному многозначному выражению экспрессивно-выразительную функцию. Побудительное предложение «*Подлей в заварку кипяточку*» в контексте данного стихотворения имеет вовсе не прямое значение: это побуждение к действиям другого характера. Здесь происходит метафоризация значения: пожелание продолжения активной, насыщенной событиями жизни. Подлить кипяточек означает пожелание не акцентировать внимание на переживаниях и идти дальше.

При изучении стилистических приемов особенно важен именно контекст. Множество выражений, которые автор использует в своём творчестве, теряют смысл без контекста, который создаёт основу для раскрытия образов и переживаний автора, проявляя коннотативные оттенки семантической структуры поэтического высказывания.

В стихотворении «Гетто» Монова использует заимствование из итальянского языка, которое давно в русском языке обросло новыми смыслами:

Этот город зима превратила в гетто –
Изоляция полная, каждый сам,
Только я обещаю, наступит лето,
И мы станем встречаться глаза-в-глаза [5].

Ге́тто (от итал. ghetto nuovo «новая литейная») – части крупных городов, отведенные для добровольного или принудительного проживания меньшинств в современном мире в результате социального, правового или экономического давления – указано в «Словаре иностранных слов». В данном контексте указанное слово используется в значении «самоизоляция людей», «проживание и нахождение в домах в условиях пандемии». Используя подобные слова для создания образа города, автор усиливает эмотивную функцию многозначных слов при помощи синтаксических конструкций. Субъективная модальность проявляется в рубленых синтаксических конструкциях разговорного характера (*каждый сам*), неполнота которых помогает более точно передать чувства автора.

Выражение «глаза-в-глаза» можно понимать как буквально, так и в переносном значении: производное от фр. Tête-à-tête имеет значение не только встречи наедине, но и получает в данном контексте новую интерпретацию, а именно «встреча вживую». Многие современные поэты, в том числе и Сола Монова, отходят от привычного смысла известных всем сочетаний слов, создавая новые оттенки их значений.

Пример из стихотворения – «снимали девочки истории»:

Подружки старые и новые,
Не приглашённые на бал,
Решили, что их проигнорили
И кинули девчонок в бан [5].

Особой экспрессивностью наделено глагольное словосочетание «кинуть в бан» – современное выражение, которое уже стало крылатым. Оно обозначает «блокировка пользователя в социальных сетях», а если использовать это выражение в реальной жизни, то можно обнаружить и такое значение, как «проигнорировать», «перестать общаться», «бросить человека», «избегать общения». Приведенное несвободное словосочетание имеет отрицательную оценочность. Выразительность языкового средства очень высока: создается образность семантической структуры словосочетания в целом.

Другой пример из данного стихотворения:

Дела намного интереснее,
Чем сторис или даже пост,
А значит – никакой конверсии,
И вечер – лобстеру под хвост! [5]

Привычное нам выражение «коту под хвост» приобретает в данном стихотворении новое звучание, но значение остаётся прежним: «лобстеру под хвост» – «напрасно, зря». Сола Монова будто бы подстраивает известное выражение под своё видение и стиль, что играет особую роль для определения почерка автора. Ее творчество узнаваемо именно благодаря умелому использованию многозначности современных клишированных выражений и прецедентных текстов.

В ряде стихотворений нами были выделены многозначные слова, которые выполняют в поэтическом тексте апеллятивную функцию, являющуюся основой для перемещения известных образов в современный и новый для нас контекст. Например, как в стихотворении «Чебурашка», где Монова пишет, что «*у Наташки шуба из Чебурашки*». Под Чебурашкой поэтесса подразумевает не героя книг Эдуарда Успенского, а искусственный мех. Выражение это, шуба из Чебурашки, в современном молодежном языке имеет презрительный оттенок: то есть мех неизвестного животного, которого не существует вовсе. Это выражение синонимично другому широко известному: шуба на рыбьем меху. Приведенное субстантивное словосочетание выполняет экспрессивную функцию, проявляя субъективную авторскую модальность. Презрительное отношение лирического героя к Наташке проявляется в употреблении не только приведенного поликоннотативного выражения, но и в используемой в стихотворении инвективной лексике, выполняющей экспрессивную функцию.

Примеры образной многозначности представлены в стихотворении Дмитрия Быкова «Устал постель себе стелить»:

Устал от общества пустот,
В глазах которых я не тот,
Устал искать критерий
Республик и империй (https://www.litres.ru/bikov/stihi/chitat-onlayn/).

Контекст стихотворения позволяет понять, что, говоря об «обществе пустот», автор при помощи данного субстантивного словосочетания характеризует людей, которые не имеют собственного мнения, осуждают и боятся быть осуждёнными. Быков так метафорически многозначно обозначил тех, чье мнение называется «общественным» и не несёт в себе конструктивной критики. Используя разнообразные стилистические и синтаксические средства усиления экспрессивности полисемантичных словосочетаний, поэт употребляет подобные слова для проявления авторской интенции. Субъективная модальность проявляется в анафорическом повторе и подборе определенных синтаксических конструкций с многозначной формой прошедшего времени устал (Я? Ты? Он? Кто?). Изначально заданная определенность субъекта речи (Я) сменяется в конце многоплановостью деятеля (Некто), что придает предикату характер обобщенно-личного вневременного повествования с размытыми темпоральными характеристиками.

Наиболее яркий пример полисемии был выделен в стихотворении Быкова «Вынь из меня все это»:

Впрочем, ночные земли – и эта самая –
Залиты льдом не тем ли, что и тоска моя?
Что этот вечер, как не пейзаж души моей,
Силою речи на целый квартал расширенный? [5].

Под выражением «ночные земли» Быков подразумевает северный край, где наблюдается полярная ночь. Он сравнивает темноту этих земель со своей тоской, при помощи многозначных выражений придавая семантическую насыщенность поэтическому пространству. Здесь многозначный адъектив выступает в метафорическом значении, выполняя экспрессивную функцию. Полисемантичность выражения «ночные земли» подтверждена субстантивным словосочетанием «пейзаж души», семантика которого предполагает, что вечер является отображением внутреннего состояния человека. Слово «вечер» выступает не только в своем прямом темпоральном значении, но и приобретает в данном контексте переносное значение: субъективное восприятие говорящим текущего жизненного

периода как момента угасания, старения. Многозначность усилена синтаксическими (вводным словом и конструкцией, частноотрицательным сравнением и инверсией) и стилистическими (риторический вопрос) средствами. В приведенных примерах полисемия выполняет апеллятивно-экспрессивную функцию.

Языку поэзии Быкова характерно изображение части вместо целого, как, например, в стихотворении «Присесть на теплые ступени» или «Вынь из меня все это», в которых апеллятивно-экспрессивные функции полисемантичных слов способствуют созданию ярких коннотативных оттенков в ассоциативной структуре поэтического текста [6].

В стихотворении Марты Яковлевой «Можно курить, можно ходить в кино» нами был выделен пример многочленной полисемии:

Тот, кто хочет быть с тобой – будет с тобой все равно,
наплевав на условности
срок годности
верности
кольца (https://www.litres.ru/jakovleva/stihi/chitat-onlayn/).

Занимая валентность прямого объекта при просторечном предикате *наплевав*, однородные дополнения *условности, срок годности, верности, кольца* обретают многоплановость. Данные многозначные слова создают яркое средство выразительности – метонимию. Автор использует символ супружеской жизни – кольцо для обозначения понятия брака в целом. Этот приём не является новым для современных поэтов, но используется уже реже. Выражение «срок годности» выступает в переносном значении – «время активной полноценной жизни», к которому добавляется яркое оценочное значение «время молодости». Синекдоха «верности» образована грамматически путем наделения субстантива singularia tantum категорией множественного числа. Возникает метонимический перенос: неоднократная измена. Все члены однородного ряда выполняют экспрессивную функцию.

В ходе исследования полисемии в языке современной поэзии было выявлено, что стилистические возможности многозначности очень широки, так как появление новых значений у старых слов предельно расширяет выразительные возможности поэтического текста, делая его семантически насыщенным. Полисемия может выполнять как экспрессивную функцию, направленную на достижение какого-либо эмоционального эффекта, так и апеллятивную, являясь средством изображения предмета речи. Исследование семантического окружения и синтаксической сочетаемости полисемантичных слов и сочетаний в поэзии Марты Яковлевой, Солы Моновой, Дмитрия Быкова позволяет говорить об особых стилистических задачах, выполняемых полисемией. В этом огромна роль контекста, в котором проявляется то или иное значение многозначного слова («*шуба из Чебурашки*»). С помощью полисемии в поэзии Марты Яковлевой, Солы Моновой, Дмитрия Быкова передается внутренний мир человека, о чем свидетельствуют семантические группы компонентов семантической структуры многозначных слов. В процессе анализа семантической структуры современной поэтической речи нами было установлено, что многозначные слова и выражения заслуживают особо пристального рассмотрения, так как насыщают ее новыми семантическими смыслами, оттенками, коннотациями. Многозначность является неотъемлемым признаком поэтического повествования в современной лирике, позволяющим читателю верно толковать авторскую интенцию.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи*. Москва, 2003.
2. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора. Синтаксис и лексика. *Лингвистика и поэтика*. Москва, 1979.
3. Жирмунский В.М. *Теория литературы. Поэтика. Стилистика*. Москва, 1977.
4. Джамалова М.К. Языковая экспрессия в современной поэзии. Международный научно-исследовательский журнал. *INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL*. 2017; Часть 2, № 3 (57). Available at: http://research-journal.org/wpcontent/uploads/2017/03/03-2-57.pdf
5. *Литрес*. Available at: https: //www.litres.ru/monova-sola/stihi/chitat-onlayn/page-2/;https://www.litres.ru/bikov/stihi/chitat-onlayn/
6. Климкова Л.А. Ассоциативное значение слов в художественном тексте. *Филологические науки*. 1991; № 1.

References

1. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po`eticheskoj rechi*. Moskva, 2003.
2. Arutyunova N.D. Yazykovaya metafora. Sintaksis i leksika. *Lingvistika i po`etika*. Moskva, 1979.
3. Zhirmunskij V.M. *Teoriya literatury. Po`etika. Stilistika*. Moskva, 1977.
4. Dzhamalova M.K. Yazykovaya `ekspressiya v sovremennoj po`ezii. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. *INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL*. 2017; Chast' 2, № 3 (57). Available at: http://research-journal.org/wpcontent/uploads/2017/03/03-2-57.pdf
5. *Litres*. Available at: https: //www.litres.ru/monova-sola/stihi/chitat-onlayn/page-2/;https://www.litres.ru/bikov/stihi/chitat-onlayn/
6. Klimkova L.A. Associativnoe znachenie slov v hudozhestvennom tekste. *Filologicheskie nauki*. 1991; № 1.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 811.411.21 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-705-707

Magomedov M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Grammatical Studies (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*

SOME FEATURES OF WOMEN'S AND MALE SPEECH IN AVAR LANGUAGE. The article deals with description of features of male and female speech in the morphological system of the Avar language. The relevance of the problem lies in the fact that the problem of distinguishing between feminine and masculine speech in the Avar language has not yet found its coverage. The material for the analysis was the live speech of speakers of various dialects of the Avar language. The subject of the research is the functional peculiarity of personal pronouns I and II of persons, both singular and plural. The theoretical significance of the study is due to the fact that the distinction between female and male speech underlies the emergence of human speech in general. The practical value of the work is that its results can be used in the practice of teaching the Avar language in higher education, and the rich factual material of the studied language can serve as a resource for the preparation of the theoretical grammar of the Avar language.

Key words: **Avar language, dialectal division, biological sex, sociocultural sex, gender, personal pronouns, Keleb mixed dialect, Gidian dialect, Andian language.**

М.А. Магомедов, *канд. филол. наук, доц., зав. отд. грамматических исследований, Институт языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОЙ И МУЖСКОЙ РЕЧИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Публикация подготовлена в рамках научного проекта РФФИ № 20-012-00380а

Статья посвящена описанию особенностей женской и мужской речи в морфологической системе аварского языка. Актуальность затронутого вопроса заключается в том, что в проблемы различения женской и мужской речи в аварском языке еще не нашли своего освещения. Материалом анализа послужила живая речь носителей различных говоров аварского языка. Предметом исследования является функциональное своеобразие личных местоимений I и II лица как единственного, так и множественного чисел. Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что различение женской и мужской речи лежит в основе возникновения человеческой речи вообще. Практическая ценность работы в том, что ее результаты могут быть использованы в практике преподавания аварского языка в высшей школе, а богатый фактический материал исследуемого языка может послужить ресурсом для подготовки теоретической грамматики аварского языка.

Ключевые слова: **аварский язык, диалектное членение, биологический пол, социокультурный пол, гендер, личные местоимения, келебский смешанный говор, гидский диалект, андийский язык.**

В отличие от исследований, считающих гендер социолингвистической категорией, мы хотим показать, как отражается половое различие на морфологической структуре языка. Исследований подобного характера нами еще не замечено. Это связано, по нашему мнению, с тем, что материал языков эргативного строя для этих работ еще не привлекался. Различения мужской и женской речи отмечены в некоторых дагестанских языках, в частности аварском и андийском. Личные местоимения аварского языка следующие: дун – "я", мун – "ты", ниж – "мы" (эксклюзив), нилI – "мы" (инклюзив), нуж – "вы". В аварском языке не представлены личные местоимения 3-го лица, их функции выполняют указательные местоимения. Характерной особенностью личных местоимений является отсутствие в их составе показателей грамматического класса [1 – 5].

Личные местоимения обладают морфологически выраженной категорией падежа. Категория числа как для личных, так и для других местоимений является категорией не словоизменительной, а словообразовательной, или лексико-сематической. В диалектах и говорах аварского языка [1, с. 15], в андийском языке (следует отметить, что формы личных местоимений дин//ден – «я» и мен// мин – «ты» как маркеры женской и мужской речи имеют место только в речи селения Анди) [2, с. 187] формы личных местоимений совпадают в именительном и эргативном падежах единственного числа. Кроме андийского, подобный факт отмечает А. Дирра [2, с. 187] и в годоберинском языке, в котором формы личных местоимений совпадают с формами андийского языка. Исследуя образование эргатива в историческом плане, А.С. Чикобава [1, с. 15] пришел к выводу, что в «личных (1 и 2), вопросительных и возвратных местоимениях эргатив дифференцировался позднее, чем в местоимениях указательных и личных (3 лица), оформляясь соответственно флексиями -д, -ца и -лъълъа. Иначе говоря, эргатив данных местоимений наиболее поздней формации, особенно в местоимениях 1 и 2 лиц».

Личные местоимения склоняются по III типу склонения с аффиксом -цца:

Им. п.	дун – "я"	мун – "ты"	ниж – "мы"
Эрг.	ди-цца	ду-цца	ниж-е-цца
Род,	ди-р	ду-р	ниж-е-р
Дат.	ди-й-е	ду-й-е	ниж-е-й-е
Лок. I	ди-да	ду-да	ниж-е-да
Лок. II.	ди-хъ	ду-хъ	ниж-е-хъ
Лок. III.	ди-лI	ду-лI	ниж-е-лI
Лок. IV.	ди-кь	ду-кь	ниж-е-кь

Им. п.	нилI – "мы" [мн. ч.]	нуж – "вы"
Эрг.	нилI-е-цца	нуж-е-цца
Род,	нилI-е-р	нуж-е-р
Дат.	нилI-е-й-е/ –	нуж-е-й-е
Лок. I	нилI-е-да	нуж-е-да
Лок. II.	нилI-е-хъ	нуж-е-хъ
Лок. III.	нилI-е-лI	нуж-е-лI
Лок. IV.	нилI-е-кь	нуж-е-кь

Как видно из парадигмы, в личном местоимении дун – "я" при склонении выпадает конечный согласный элемент -н. Он, по-видимому, не входит в состав корня. Кроме того, при склонении данного местоимения происходит чередование корневого гласного: во всех косвенных падежах вместо гласного номинатива представлен и (ду- – ди-). В косвенных падежных формах личных местоимений единственного числа дун – "я" и мун – "ты" противопоставление по форме лица выражено чередованием корневых гласных: д-и-цца I л. – д-у-цца II л. Конечный формант н данных местоимений в форме номинатива представлен в некоторых андийских языках, а также в грузинском языке: анд. дин/ден – "я", мин/мен – "ты"; годоб. дин/деи – "я", мии/мен – "ты"; ахв. дене – "я", мене – "ты"; груз. мен [а] – "я", шен [а] – "ты" и др.

Данные местоимения во всех падежах, кроме именительного, имеют одинаковые корневые согласные. В именительном же падеже различение v по форме лица происходит через корневые согласные (дун, мун). Местоимение дун имеет суффикс основы и (д-и), в местоимении мун имеется супплетивная косвенная основа единственного числа (мун – ду-). Родительный падеж личных местоимений I и II лиц оформлен суффиксом -р, который считается показателем бывшего IV гр., класса. Данный суффикс представлен и в местоименном слове чй-йа-р – "чужой", образованном, видимо, от существительного чи – "мужчина". Примечательно, что данное местоименное слово не имеет формы именительного падежа. Равнозначной ей формой считается и форма чи-да-р с косвенной основой -да, сохраняемой во всех падежных формах:

Им. п.	– –
Эрг.	чи-йа-цца// чи-да- цца
Род.	чи-йа-р// чи-да-р
Дат.	чи-йа-й-е// чи-да-й-е
Лок. I.	чи-йа-д-а// чи-да-д-а
Лок. II.	чи-йа-хъ// чи-да-хъ
Лок. III.	чи-йа-лI// чи-да-лI
Лок. IV.	чи-йа-кь// чи-да-кь

Примечательно то, что личные местоимения и в формах множественного числа сохраняют суффикс родительного падежа единственного числа без изменения не только в аварском, языке, но и во всех андийских языках. Имена существительные образуют формы родительного падежа множественного числа при помощи суффикса -ул, где конечный л идентичен суффиксу множественного числа именительного падежа (ракь – "земля" – ракь-ал мн. ч. – ракь-аз-ул род. п. мн. ч.), в глаголе же классно-числовая дифференция происходит через классно-числовые показатели в, б, й//р (вуго, йиго, буго//руго – "есть, имеется").

Отсутствие формы именительного падежа определенного класса имен – нередкое явление [ср. формы местоимений русского языка себя и друг друга, которые не имеют формы номинатива]. Множественное число личных местоимений I и II лица представлено формами, различающимися гласными элементами: ниж//нилI – "мы", нуж – "вы". В отличие от форм единственного числа в формах множественного основа при склонении не изменяется. Эксклюзивная форма ниж – "мы" ["сами"], как и форма II лица нуж – "вы" ["сами"], генетически связана с понятиями "сам", "сами", выражаемыми в аварском языке возвратными местоимениями ж-и-в [I. кл.], ж-и-й [II кл.], ж-и-б [III кл.] и ж-а-л [множ. число]. Примечательно, что у этих местоимений имеется общий элемент ж, представленный в первом случае суффиксально, во втором – префиксально (вернее, корневой морфемой).

Форма II лица множественного числа нуж, в отличие от первого лица, различает формы инклюзива-эксклюзива.

Форма инклюзива I лица множественного числа нилI генетически связана с понятиями "внутри", "среди", "в составе", выражаемых в аварском языке формой локатива III со значением "внутри сплошной массы", в отличие от локатива V со значением "внутри полого пространства". Данное значение выражено и наречием гъор-лI "среди", "в" [сплошная масса], которое в контексте может передавать не только пространственные, но и релятивно-абстрактные значения, например: гьотIода гьорлI "в дереве"//гьотI-о-лI (ГьотIода гьорлI//гьотIолI къана магI – "Гвоздь застрял в дереве"). Здесь наречие гьорлI выполняет функции послелога. ЦIакъго гьорлIе ваккич1они бегьила: 1. "Сильно вовнутрь проникнуть необязательно" (пространственное значение);

2. "Досконально изучать необязательно" (абстрактное значение).

В данных предложениях наречная форма гьорлIе выполняет функцию обстоятельства места. По-видимому, форма инклюзива множественного числа нилI является застывшей формой локатива III со значением "внутри, среди, в составе", т.е. со значением "мы вместе с вами". Аналогичная аварскому форма инклюзива представлена и во всех андийских языках (анд. илIил, ботл. илIи и др.).

Более подробно функциональное своеобразие личных местоимений в говорах аварского языка исследовал Ш.И. Микаилов [3, с. 426; 4, с. 154 и др.]. Особо выделяя келебский говор среди других говоров южного наречия, он [3, с. 426] отмечает, что подлежащее при переходном глаголе в гидском диалекте, в кахибском и бацадинском смешаннных говорах и в кегерском говоре андалальского диалекта личных местоимений 1-го и 2-го лиц множественного числа стоит в именительном падеже..

А.С. Чикобава [1, с. 15] приводит также примеры из кегерского и кахибского говоров и гидского диалекта, сравнивая их с примерами литературного языка: «Гьалмагъас чед квана («товарищ (эрг.) хлеб съел» – перевод *наш. – М.М.*), но: Ниж (!) чед квана («Мы (ном.) хлеб съели») Нуж (!) чед квана («Вы (ном.) хлеб съели»).

Дос чед квана («Он (эрг.) хлеб съел), но
Ниж (!) чед квана, Нуж (!) чед квана (кахибец).
Дваз цIа бакина («Они (эрг.) огонь разожгли»), но
Нуж (!) цIа бакина («Вы (ном.) огонь разожгли»)
Нилълъ (!) цIа бакина («Мы (инкл. эрг.) огонь разожгли») …

Келебский смешанный говор «распространил» неразличение форм номинатива и эргатива и на форму единственного числа, если речь идет о личных местоимениях второго лица. «При переходном глаголе вместо эргативного падежа от местоимения 2-го лица единственного числа, употребляемого в литературном языке, в Келебе бытует именительный падеж; в этом отношении келебский говор является исключением из всех других говоров; примеры: Мун чед конги. – «Ты ешь хлеб». Мун чед квабиш? – «Ты съел хлеб?». Мун чед квенуге. – «Ты не ешь хлеба». Мун хIур бекьубиш? – «Ты вспахал поле?», вместо Дуцца чед кванай; Дуцца чед кваниш?; Дуца чед кунге; Дуцца хур бекьаниш?» [3, с. 427].

В отличие от келебского говора, эргативная форма местоимения II лица единственного числа имеется в гидском, кахибском, бацадинском и кегерском сравниваемых говорах, но в них она представлена в форме дулълъа в отличие от литературного дуцца. Сравнивая личные местоимения I и II лиц единственного и множественного чисел литературного языка, можно заметить следующее:

1. Косвенная основа местоимения II лица единственного числа мун – "ты" – ду- совпадает по форме с основой именительного падежа личного местоимения I лица ду-н "я". При словоизменении (в данном случае при склонении), как было отмечено выше, личное местоимение II лица представлено супплетивной косвенной основой, а местоимение I лица сохраняет основу в форме ди (ср. им. п. ду-н). Во множественном числе при склонении основа (форма) местоимений остается без изменения.

Самым интересным явлением в келебском говоре (общество къел) аварского языка, пожалуй, является использование в речи мужчин и женщин разных падежных форм личного местоимения первого лица единственного числа, т.е. мужчины в своей речи используют только форму номинатива при тех же глаголах. Данное отличие распространяется только на эту форму личных местоимений. На наш взгляд, келебский смешанный говор располагает более обширными синтак-

сическими ресурсами обозначения субъекта и объекта личными местоимениями в обоих.

1. Вне зависимости от статуса глагола (переходный – непереходный), который в литературном языке требует постановки субъекта при переходном глаголе в эргативном падеже, а при непереходном – в именительном, в келебском смешанном говоре субъект, обозначаемый местоимением 1-го лица ед. числа, в речи мужчин (только!) всегда стоит в активном (эргативном) падеже. Например:

келеб. гов.	*лит. яз.*
Дилълъа *(эрг.)* ана вана магIарде. – «Я (I гр. кл.) иду в горы»	Дун (*ном.)* унев вуго магIарде
Дилълъа *(эрг.)* вакъу вана.«Я (I гр. кл.) голоден»	Дун (*ном.)* вакъун вуго
Дилълъа *(эрг.)* кунанав вана. «Я (I гр. кл.) кушаю»	Дун (*ном.)* кваналев вуго

2. Вне зависимости от статуса глагола (переходный – непереходный), который в литературном языке требует постановки субъекта при переходном глаголе в эргативном падеже, а при непереходном – в именительном, в келебском смешанном говоре субъект, обозначаемый местоимением 1-го лица ед. числа, в речи женщин стоит в именительном падеже. Например:

келеб. гов.	*лит. яз.*
Дун хIурие ана яна *(перех.)*. – «Я (II гр. кл.) иду в поле»	Дун хурие уней йиго
Дун жанахI бацIцIу (*перех.)*. – «Я убрала в коридоре»	Дицца жанахI бацIцIана
Дун ххинк ква *(перех.)*. – «Я съела хинкал»	Дицца ххинкI кванана

3. Самым интересным явлением, на наш взгляд, является полное отсутствие в келебском смешанном говоре форм эргатива личных местоимений второго лица единственного числа. Например:

келеб. гов. ном. (I гр. кл.)	*лит. яз. эрг.*
Мун (*ном.)* чед квабищ. – «Ты съел(а) хлеб?»	Дуцца*(эрг.)* чед кварабищ?
Мун (*ном.)* гIемераб гIетI тIу гIодобе	Дуцца гIемераб гIетI тIуна гIодобе «Ты много пота пролила» *(эрг.)*
Мун (*ном.)* кагътиа хвай къуарIурабщинаб. – «Ты на письме напиши все, что нужно»	Дуца *(эрг.)* кагътида хъвай къваригларабщинаб

4. В келебском смешанном говоре отсутствуют и формы эргатива личных местоимений второго лица множественного числа. Например:

келеб. гов. ном	*лит. яз. эрг.*
Нуж (*ном.)* цIул бичIубищ? – «Вы накололи дрова? »	Нужеца *(эрг.)* цIул бичIанищ?
Нуж (*ном.)* хьатал росе. – «Вы купите сапоги»	Нужеца *(эрг.)* хьитал росе
Нуж (*ном.)* гъутаа парIа. – «Вы были на кутане»	Нуж *(ном.)* гъутада рукIана

Приходится принять во внимание тот факт, что форма именительного падежа единственного числа представляет собой по своей сути прямую основу (без окончаний), служащую для образования косвенной основы, то форма эргатива на -сс, -лълъ единственного числа и на -з множественного числа по своей сути является косвенной основой без тех же падежных окончаний (суффиксов). При такой трактовке принцип двух основ получает новую интерпретацию: от основы им. п. (прямой основы), которая представляет собой одновременно и форму именительного падежа, образуется опять же основа эргативного падежа, если склонение происходит по типу -асс, -алълъ, -аз (мн. ч.), и от нее, в свою очередь, образуется форма эргативного падежа, если склонение происходит по типу -цца, т.е. в аварском языке у имен в именительном падеже нет формообразующих суффиксов прямой основы и нет в эргативе формообразующих суффиксов косвенной основы, если иметь ввиду склонение по типу -асс, -алълъ, -аз. Эргатив в данном случае, на наш взгляд, представляет собой неоформленную основу.

Вызывает интерес в этом плане не отмеченное в специальной литературе своеобразие речи некоторых селений, относящихся к батлухскому переходному диалекту. Так, речь жителей с. Карадах (Къорода) Гунибского района делится на мужскую и женскую, а женская речь соответствует речи жителей соседнего села Голотль (Гьолокь) Шамильского района этого же диалекта. На голотлинцев карадахцы говорят, что «они разговаривают, как наши женщины». Видимо, неразличение эргатива личных местоимений в женской речи и неразличение номинатива в мужской речи, наиболее последовательно проявляющееся в келебском смешанном говоре, восходит к активному (мужскому) и пассивному (женскому) началам.

Библиографический список

1. Чикобава А.С. *Из истории образования эргативного (активного) падежа в аварском языке*. *Языки Дагестана*. Махачкала, I948; Выпуск I: 5 – 18.
2. Dirr A.M. *Einfurung in das Studium der Kaukasichen Sprachen*. Leipzig, 1928.
3. Микаилов Ш.И. *Очерки аварской диалектологии*. Москва, 1959.
4. Микаилов Ш.И. *Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов*. Махачкала, 1964.
5. Магомедов М.А. Отображение особенностей женской и мужской речи в морфологической системе аварского языка. *Актуальные проблемы общей и адыгской филологии*: материалы VI международной научной конференции. Майкоп, 2008.

References

1. Chikobava A.S. Iz istorii obrazovaniya `ergativnogo (aktivnogo) padezha v avarskom yazyke. *Yazyki Dagestana*. Mahachkala, I948; Vypusk I: 5 – 18.
2. Dirr A.M. *Einfurung in das Studium der Kaukasichen Sprachen*. Leipzig, 1928.
3. Mikailov Sh.I. *Ocherki avarskoj dialektologii*. Moskva, 1959.
4. Mikailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avarskih dialektov*. Mahachkala, 1964.
5. Magomedov M.A. Otobrazhenie osobennostej zhenskoj i muzhskoj rechi v morfologicheskoj sisteme avarskogo yazyka. *Aktual'nye problemy obschej i adygskoj filologii*: materialy VI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Majkop, 2008.

Статья поступила реакцию 07.12.20

УДК 811.411.21 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-707-710

Magomedov M.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*

Magomedov M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Grammar Research, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*

Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

Magomedova M.M., *junior researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*

LEXICOGRAPHIC FIXATION OF ACTIVE AND PASSIVE VOCABULARY IN THE INTERPRETATIVE DICTIONARY OF AVAR LANGUAGE. The vocabulary of active and passive stock is distinguished by the degree of usage. New words are constantly appearing, are first passive and then active vocabulary included in the dictionary of common language. Lexical units, which have a high frequency of use and are used by all members of the language collective, regardless of social status, occupation and education, are units of the active fund. Lexical units, which have a lower frequency of use and are used only by a limited part of the language collective, are called passive fund units. Words of active stock do not have a hint of antiquity or novelty. They are common and characteristic of any style in any communication environment. Passive vocabulary words are rarely used in everyday communication and are not always clear to native speakers. These are words that have either

lost their activity (archaisms and historicisms), or words that have appeared recently (neologisms). The vocabulary of the active stock forms interstitial words. The vocabulary of the passive stock is usually associated with book words.

Key words: **explanatory dictionary, principle of normativity, lexical meaning, synonyms, antonyms, neologisms, phraseology, lexicography.**

М.И. Магомедов, *д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*
М.А. Магомедов, *канд. филол. наук, доц., зав. отделом грамматических исследований Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*
Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
М.М. Магомедова, *мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ АКТИВНОЙ И ПАССИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Публикация подготовлена в рамках научного проекта РФФИ № 20-012-00380а

Как известно, по степени употребительности выделяется лексика активного и пассивного запаса. Лексические единицы, которые обладают высокой частотностью использования и употребляются всеми членами языкового коллектива независимо от социального положения, рода занятий и образования являются единицами активного фонда. Лексические единицы, которые обладают меньшей частотностью использования и употребляются только ограниченной частью языкового коллектива, называются единицами пассивного фонда. Новые слова, появляющиеся постоянно, входят сначала в пассивный, а затем и в активный словарный состав, включаются в толковые словари общелитературного языка. Слова активного запаса не имеют оттенка устарелости или новизны. Они общеупотребительны и характерны для любого стиля в любой обстановке общения. Слова пассивного запаса редко употребляются в повседневном общении и не всегда понятны носителям языка. Это слова либо потерявшие активность (архаизмы и историзмы), либо слова, появившиеся недавно (неологизмы). Лексика активного запаса формирует межстилевые слова. Лексика пассивного запаса, как правило, связана с книжными словами.

Ключевые слова: **толковый словарь, принцип нормативности, лексическое значение, синонимы, антонимы, неологизмы, фразеологизм, лексикография.**

Толковый словарь аварского языка, включая в свой состав неологизмы, все же не может мобильно реагировать на любые языковые изменения, фиксировать все новые лексические единицы. Во-первых, подготовка к изданию толкового словаря литературного языка длится достаточно долго. За это время появляются слова, которые объективно уже нельзя внести в словник. Во-вторых, толковый словарь аварского языка призван выполнять кодифицирующую функцию. Включение в состав толкового словаря той или иной единицы автоматически включает ее и в литературный язык как высшую форму национального языка. Очевидно, что далеко не все новые лексические единицы закрепятся в литературном языке, хотя никогда нельзя с определенностью сказать, что именно останется в языке, а что исчезнет.

Словарь аварского языка в процессе своего исторического развития непрерывно изменяется и совершенствуется. Общественно-политические, социальные, культурные, экономические изменения в жизни общества отражаются в языке и прежде всего – в его лексическом составе. С появлением новых предметов, явлений возникают новые понятия, а вместе с ними – и слова для наименования этих понятий. С отмиранием тех или иных явлений уходят из употребления или меняют свое значение слова, называющие их. Учитывая все это, словарный состав аварского языка можно разделить на две большие группы: активный словарь и пассивный словарь.

Лексика аварского языка можно характеризовать многосторонне: с точки зрения сферы употребления, активного или пассивного запаса, экспрессивно-стилистической лексики и т.д. [1 – 7]

С точки зрения сферы употребления, как и в других языках, в словарном составе аварского языка выделяется два пласта лексики – общенародная и диалектно-профессиональная лексика. Общенародная лексика является основной и важной частью всего словарного состава аварского языка. Она знакома и понятна, употребляема всеми носителями языка. Сюда входят слова, обозначающие самые необходимые понятия и реалии окружающей действительности, слова, необходимые для выражения мысли. Без этих слов немыслим язык и невозможно общение. На основе общенародной лексики происходит дальнейшее развитие и усовершенствование языка. Следует отметить, что общенародный лексический фонд является и наиболее устойчивой частью всей лексики.

К общенародной лексике относятся слова, обозначающие человека, животных, их части тела, некоторые явления природы, названия строений, домашней утвари, пищи, пищевых продуктов и др.

Каждый период развития языка характеризуется определенным соотношением активного и пассивного словарного запаса, поэтому то, что было актуально для одной эпохи, может утратить актуальность в дальнейшем, вследствие чего слова перестают быть активными и переходят в пассивный состав языка [6, с. 53].

Лексические единицы, которые обладают высокой частотностью использования и употребляются всеми членами языкового коллектива, независимо от социального положения, рода занятий и образования, являются единицами активного фонда. Лексические единицы, которые обладают меньшей частотностью использования и употребляются только ограниченной частью языкового коллектива, называются единицами пассивного фонда. Как отмечают Саидова П.А. и Магомедов М.И., «в словарном составе современного аварского языка можно выделить три пласта: 1) слова, общие для аваро-андо-цезской группы языков, составляющие словарный фонд языка-основы; 2) исконно аварские слова; 3) заимствованные слова» [7, с. 78].

Слова, входящие в аваро-андийский лексический фонд, составляют наиболее древний пласт словаря. К ним относятся слова, обозначающие названия частей тела, домашних животных, птиц, слова, выражающие родственные отношения, названия болезней, утвари и др. Слова общего корня претерпели значительные фонетические изменения.

В аварском языке единицами активного фонда являются такие слова, как например, названия предметов и явлений повседневной жизни. К ним относятся, в частности, названия частей тела человека: *бер* – «глаз», *бетIер* – «голова», *квер* – «рука», *гьумер* – «лицо», *бох* – «нога», *я* – «глаз», *мугъ* – «спина», *чехь* – «живот», *кIал* – «рот» др.; названия одежды: *швата* – «носок», *горде* – «платье», *хьитал* – «обувь», *тIажу* – «брюки», *тIагъур* – «шапка», *шал* – «платок» и т.д.; названия предметов домашнего обихода: *бакI* – «стул», *хьаг* – «кастрюля», *гъуд* – «ложка», *нус* – «нож», *гIебу* – «шило» и т.д.; названия продуктов питания, блюд: *чед* – «хлеб», *лъим* – «вода», *цIам* – «соль», *квен* – «еда», *чакар* – «сахар», *нах* – «масло», *ханжу* – «мука», *хIан* – «сыр» и т.д.

К единицам активного фонда относятся также: названия повседневных действий, совершаемых человеком, как например: *вачIине* – «придти», *ине* – «уйти», *вахъине* – «встать», *кваназе* – «поесть», *гьекъезе* – «выпить», *кьезе* – «дать», *кьижизе* – «спать», *босизе* – «взять», *къотIизе* – «резать», *ричIизе* – «открыть», *къазе* – «закрыть», *чвахизе* – «течь», *цIализе* – «читать» и т.д.; большинство прилагательных, наречий: *хъахIаб* – «большой», *чIегIераб* – «черный», *тамахаб* – «мягкий», *бакIаб* – «тяжелый», *гьитIинаб* – «маленький», *хинаб* – «теплый», *дагь* – «мало», *жакъа* – «сегодня», *аскIоб* – «близко», *рикIкIада* – «далеко», *сон* – «вчера», *цудунго* – «рано», *квеш* – «плохо», *рагIалда* – «рядом» и т.д.

В аварском языке в пассивном словарном запасе различаются две основных группы слов:

1) устаревшие слова, то есть вышедшие или выходящие из употребления;

2) новые слова, или неологизмы, то есть слова, не ставшие еще общеупотребительными, сохраняющие оттенок новизны.

Устаревшие слова, в свою очередь, делятся на две группы: историзмы и архаизмы. Новые слова – это неологизмы.

Одну группу устаревших слов составляют такие, которые уже совсем вышли из употребления в связи с исчезновением тех понятий, которые они обозначали. Историзмами называются те слова, которые обозначают предметы

и явления, не характерные для современной жизни аварцев и свойственные более ранним периодам истории. К ним относятся, например, слова, обозначающие феодальный период истории и соответствующие феодальному устройству, институты, должности: *хан* – «царь», *нукар* – «нукер», «слуга», *магъуш* – «глашатай», *магъало* – «оброк, налоговый сбор», *нуцал* – «князь», *бек* – «бек», *наиб* – «наиб» и др.

Историзмы перешли в пассивный словарь в связи с исчезновением обозначаемых ими различных реалий и понятий. Они используются в художественной литературе как средство создания исторического колорита определённой исторической эпохи.

Архаизмами являются слова, вышедшие из употребления и неизвестные или малоизвестные для большинства членов языкового коллектива. К архаизмам относятся слова, которые в силу определенных причин стали малоупотребительными или же вытеснены новыми словами. Выходят из активного употребления предметы, орудия, исчезают понятия, социальные явления и вместе с ними уходят в область архаизмов их обозначения. Например, *мактаб* – «школа», *гужгат* – «вид одежды», *чохтlо* – «головной убор», *пуруц* – «соха», *щайтlанчирахъ* – «лучина», *виргулли* – «запятая» [6, с. 15].

В отличие от историзмов, архаизмы называют предметы и явления, характерные и для современной жизни, но изменившие свои названия, поэтому каждое архаичное слово, как правило, имеет свой современный эквивалент. Например: *диван* – «суд» – суд, *муеlалим* – «учитель» – учитель, *мутаеlил* – «ученик», *цlалдохъан* «ученик», *даптар* – «тетрадь» – тетрадь и т.д.

Архаизмы в процессе развития языка были заменены синонимами, являющимися другими наименованиями того же понятия. Устаревшие слова используются в языке художественной литературы как средство воссоздания определенной исторической эпохи. Как видим, в процессе развития языка архаизмы заменены более современными словами-синонимами. В настоящее время архаизмы используются как средство создания речевого колорита определённой исторической эпохи, для создания высокого, торжественного стиля. Кроме того, архаизмы используются как одно из средств создания иронии, сатиры. Неологизмы – это те лексические единицы, которые появились в языке сравнительно недавно и еще не вошли в активный словарный запас.

К активному словарному запасу относится лексика, широко и повседневно употребляемая носителями языка. Сюда не входят устаревшие слова и неологизмы, которые имеют относительно ограниченное употребление в языке. Активный словарный запас постоянно пополняется и совершенствуется за счет неологизмов, которые во многих случаях постепенно теряют отпечаток новизны, становятся повседневно употребляемыми единицами языка. Возникший вместе с новым понятием, предметом, вещью неологизм не сразу входит в активный состав словаря. По мере освоения языком и частого употребления в повседневной жизни неологизмы переходят в активный словарь. Однако неологизмы недолго остаются неологизмами.

Так, активный запас лексики аварского языка увеличился за счет большого количества заимствованных слов из русского языка и интернационализмов, например: *сирвант* – «сервант», *норкка* – «норковый воротник», *жинси* – джинсы», *красовкки* – «кроссовки», названия спортивных игр, спортинвентаря (*самбо*, *каратэ*, *клюшка* и др.).

Как только новое слово становится общеупотребительным, общедоступным, оно перестает быть неологизмом и переходит в активный словарь, а иногда почти сразу в историзмы. У каждой эпохи свои неологизмы. Например, неологизмы XX века: *комсомол, пионер, колхоз, НЭП, продразверстка*, *бригада, самолет*, *космонавт*, *актив*, *радио*, *спутник*, *космос* и др. С течением времени многие неологизмы также устаревают и переходят в пассив языка. За последние десятилетия в составе лексического фонда аварского языка появилось большое количество неологизмов. В устной речи неологизмов сравнительно больше, чем в письменном литературном языке, который, как известно, сохраняет известную консервативность.

Таким образом, в аварском языке к единицам активного фонда относятся те повседневно употребляемые слова, значение которых понятно всем людям, говорящим на данном языке. Слова этой группы лишены каких бы то ни было признаков устарелости. К пассивному запасу слов относятся такие, которые либо имеют ярко выраженную окраску устарелости, либо, наоборот, в силу своей новизны еще не получили широкой известности и также не являются повседневно употребительными.

Аварская общенародная лексика складывалась в течение продолжительного времени. В формировании общенародного лексического фонда большую роль сыграло то обстоятельство, что, начиная с раннего средневековья, до сегодняшнего дня аварцы имели свой единый политический и культурный центр, который был сосредоточен в Хунзахе. В силу этого обстоятельства наиболее социально активная часть аварского населения всегда была двуязычной, то есть кроме своего диалекта в той или иной степени владела и общенародным языком [7, с. 170].

Между диалектными словами и словами литературного языка наблюдаются определенные различия. Диалектная лексика в отличие от литературного языка выявляет большое своеобразие как в плане фонетики, так и морфологии и семантики. Кроме того, диалекты сохраняют уникальную специфическую лексику, к которой преимущественно относятся этнографизмы и другая терминологическая лексика. Дифференцированы не только диалекты аварского языка, но и говоры каждого диалекта, характеризующиеся значительными расхождениями на всех уровнях языка. Диалектный лексический материал – это ценный материал, который необходим для историко-сравнительных и этимологических исследований. Диалектизмы часто проникают в аварский литературный язык через разговорную речь носителей диалектов и произведения художественной литературы, где они используются писателями в художественных целях. Многие из них вошли в состав аварского литературного языка [3, с. 299].

В диалектной лексике аварского языка можно выделить следующие группы: 1) слова, отличающиеся от литературного языка звуковыми расхождениями. Эти слова составляют самый большой пласт диалектной лексики. Их различия основываются на закономерных звуковых соответствиях, наблюдаемых в сравниваемых единицах. Например, *тlинчl* (лит. яз.), *инчl, тlенчl* (карахский диалект) – «детеныш»; *болъон* (литературный язык), *болгьон* (*андаляльский диалект*) – «свинья»; *тlала* (лит. яз.), *ала* (карахский диалект) и т.д.;

2) слова, характерные только для того или иного диалекта или говора и не имеющие соответствий в литературном языке. Например: *кащ* – «суп», *кудари* – «кувшин», *хьи* – «покой» (карахский диалект);

3) слова, называющие предметы и явления, для обозначения которых в литературном языке употребляются иные слова. Например: *рачl* (литературный язык), *магъ* (карахский диалект) – «хвост»; *ратlа* (литературный язык), *ралъа* (карахский диалект) – «передняя нога»; *нусиреч* (литературный язык), *гьум* (карахский диалект) – «паук», *гьумер* (литературный язык), *бекlал* (карахский диалект) – «лицо», *хехго* (литературный язык), *долого* (карахский диалект) – «быстро» и т.д.;

4) слова, звучащие одинаково, но расходящиеся по значению или получившие дополнительные оттенки в значении. Например: *гlири* (литературный язык) – «стог», *гlири* (карахский диалект) – «надмогильный камень»; *кlиликl* (литературный язык) – «серьга», *кlиликl* (карахский диалект) – «сушеная колбаса»; *бер* (литературный язык) – «глаз», *бер* (карахский диалект) – «колесо» и т.д.

«В лексике закатальского и анцухского диалектов представлены в большом количестве азербайджанские слова: *емиш* – «фрукты», *абай* – «тетя», *тика* – «кусок», *къирагъ* – «край», *къутъя* – «сундук» и др.» [1, с. 37].

Современный литературный аварский язык функционирует в условиях аварско-русского двуязычия. В силу этого аварская терминология, прежде всего, по гуманитарным наукам, обогащается и развивается под влиянием русского языка. Подавляющее большинство аварских терминов по гуманитарным наукам являются или заимствованиями из русского языка, или кальками русских и международных терминов. В силу этих обстоятельств лексика научного стиля аварского литературного языка во многом идентична лексике научного стиля русского языка [2, с. 106].

Богато представлены в аварском языке лексические единицы, которые употребляются в поэтической речи и придают ей эмоционально возвышенную тональность. К лексике поэтического стиля относятся, например, *тlавус* – «пава», *мокъокъ* – «куропатка», *микки* – «голубь», *цlудул берал* – «орлиные глаза», *чалухал берал* – «красивые глаза» и т.д. К стилистически нейтральной лексике относятся те слова, которые употребляются во всех стилях. Таким словам не свойственна эмоционально-экспрессивная окраска. Абсолютное большинство единиц словарного состава составляет нейтральная лексика, которая является основой всех стилей языка. К этой лексике относятся, например, такие слова, как название частей тела (*ракl* – «сердце», *квер* – «рука», *бох* – «нога», *бер* – «глаз» и т.д.), предметов домашнего обихода (*хьаг* – «кастрюля», *нус* – «нож», *гlашtlи* – «топор» и т.д., природных явлений, небесных тел (*моцl* – «луна», *пири* – «молния», *гьава* – «воздух, *бакъ* – «солнце», *гьури* – «ветер», *цlва* – «звезда» и т. д.), многочисленные глаголы, имена прилагательные, местоимения и т.д.

В аварском языке в целом выделяются следующие функциональные стили: разговорный, нейтральный и книжный, соответственно выделяется и лексика, которая употребляется в этих стилях. Среди лексических единиц, употребляемых в разговорном стиле, в свою очередь, принято выделять разговорную лексику, просторечную лексику и грубо-просторечную, хотя, нужно заметить, что между этими группами слов не всегда можно установить резкую границу.

В заключение отметим, что, используя те или иные слова, важно точно знать их значение, как они произносятся и пишутся, потому что в противном случае можно допустить самые разнообразные ошибки. Избежать сложностей в употреблении слов поможет «Толковый словарь аварского языка», который дает не только лексикографическое толкование значений, но и энциклопедическое описание реалий.

Библиографический список

1. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала, 2012.
2. Магомедов Д.М. Лексико-семантическая адаптация персидских заимствований в аварском языке. *Актуальные проблемы монголоведных и алтаистических исследований*: материалы III Международной научной конференции, посвященной 80-летию академика РАЕН, профессора В.И. Рассадина, 30-летию создания тофаларской письменности и 20-летию сойотской письменности. Элиста, 2019: 103 – 107.
3. Магомедов Д.М. Функциональная характеристика лексики дагестанских языков. *Иберийско-кавказские языки: структура, история, функционирование*: III Международный симпозиум. Тбилиси, 2011: 299 – 302.
4. Магомедов М.И. Генетическое родство дагестанских языков (исконная лексика). *Вестник ВЭГУ. Филология*. Уфа, 2009; № 3: 48 – 54.
5. Магомедов М.И. Исконная лексика дагестанских языков. *Актуальные проблемы общего и кавказского языкознания*: материалы Международной научной конференции. Махачкала, 2010: 170 – 171.
6. Магомедов М.И. Лексика – национальное богатство народа. *Очерки по лексике литературных языков Дагестана*. Махачкала, 2014: 3 – 17.
7. Саидова П.А., Магомедов М.И. Лексика аварского литературного языка. *Очерки по лексике литературных языков Дагестана*. Махачкала, 2014: 18 – 83.

References

1. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkala, 2012.
2. Magomedov D.M. Leksiko-semanticheskaya adaptaciya persidskih zaimstvovanij v avarskom yazyke. *Aktual'nye problemy mongolovednyh i altaisticheskih issledovanij*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu akademika RAEN, professora V.I. Rassadina, 30-letiyu sozdaniya tofalarskoj pis'mennosti i 20-letiyu sojotskoj pis'mennosti. `Elista, 2019: 103 – 107.
3. Magomedov D.M. Funkcional'naya harakteristika leksiki dagestanskih yazykov. *Iberijsko-kavkazskie yazyki: struktura, istoriya, funkcionirovanie*: III Mezhdunarodnyj simpozium. Tbilisi, 2011: 299 – 302.
4. Magomedov M.I. Geneticheskoe rodstvo dagestanskih yazykov (iskonnaya leksika). *Vestnik V`EGU. Filologiya*. Ufa, 2009; № 3: 48 – 54.
5. Magomedov M.I. Iskonnaya leksika dagestanskih yazykov. *Aktual'nye problemy obschego i kavkazskogo yazykoznaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Mahachkala, 2010: 170 – 171.
6. Magomedov M.I. Leksika – nacional'noe bogatstvo naroda. *Ocherki po leksike literaturnyh yazykov Dagestana*. Mahachkala, 2014: 3 – 17.
7. Saidova P.A., Magomedov M.I. Leksika avarskogo literaturnogo yazyka. *Ocherki po leksike literaturnyh yazykov Dagestana*. Mahachkala, 2014: 18 – 83.

Статья поступила реакцию 07.12.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-710-712

***Sadovnikova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), minor researcher, Institute for Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: Sadovnikova79@mail.ru*

THE MAIN ORNAMENTAL MOTIFS IN THE NATIONAL DRESS OF THE EVENS (ON THE EXAMPLE OF THE EVENS OF BEREZOVKA). The objective of the article is to review, analyze and describe features of the ornament and color of the national clothing of the Evens of Berezovka in Srednekolymsky Ulus of the Republic of Sakha (Yakutia). The Even ornaments are original and symbolic, it is impossible to describe the ornament in two words. The researcher records lexical material, because it reflects the history, perception of the world, traditions and beliefs of an original people. The article also examines the ethnic composition of the Berezovka Evens and provides data from sociolinguistic research. The practical significance is that the main conclusions on the study of the names of ornaments and the accumulated factual material can be used in the development of lecture courses on the problem under study, as well as in translation activities. The results are useful for compiling translated, explanatory, and terminological dictionaries of the Even language, in which the thematic layer under consideration is not fully presented, and correcting a number of shortcomings and errors that occur. The article is based on the materials collected in Berezovka Village of Srednekolymsky Ulus of the Republic of Sakha (Yakutia).

Key words: **Evens, Even ornament, national clothing, mosaic patterns.**

***И.И. Садовникова,** канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: Sadovnikova79@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ОРНАМЕНТАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЕ ЭВЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭВЕНОВ БЕРЕЗОВКИ)

Цель данной статьи – рассмотреть, проанализировать и описать особенности орнамента и цвета национальной одежды эвенов Березовки Среднеколымского улуса Республики Саха (Якутия). Эвенские орнаменты оригинальны и символичны, охарактеризовать орнамент двумя словами невозможно. В своей работе мы ставили цель фиксировать лексический материал, являющийся отражением истории, восприятия мира, традиций и верований самобытного народа. Также в статье рассматривается этнический состав эвенов Березовки, приводятся данные социолингвистических исследований. Практическая значимость состоит в том, что основные выводы по изучению названий орнаментов и накопленный фактический материал могут быть использованы при разработке лекционных курсов по изучаемой проблеме, а также в переводческой деятельности. Полученные результаты также будут востребованы при составлении переводных, толковых, терминологических словарей эвенского языка, в которых рассматриваемый тематический пласт представлен далеко не в полном объеме, причем ряд недочетов и ошибок, встречающихся в них, нуждается в уточнении и исправлении. Статья написана на основе материалов, собранных в п. Березовка Среднеколымского улуса республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: **эвены, эвенский орнамент, национальная одежда, мозаичные узоры.**

На территории, простирающейся до Магаданской области, на правой стороне реки Колымы Среднеколымского улуса Республики Саха (Якутия) проживают эвены Березовки. В настоящее время в поселке Березовка проживают 384 чел., из них 352 – эвены.

Современное прикладное искусство эвенов Березовки ведет свое начало из глубины веков. Это искусство частично представлено в коллекциях Якутского республиканского музея, музеев Среднеколымска, Верхнеколымска и Нижнеколымска, а также в фондах, центрах национальных культур, но самое главное – оно создается руками мастериц и мастеров Березовки [1, с. 11].

Творчество эвенов Березовки многообразно и по-своему уникально, но наиболее интересна по конструкции, богатству орнаментики одежда. Большое внимание мастерицы обращают на цветовое соотношение материала, как самого изделия, так и его отделки, используя мех различных оттенков, цветное сукно, бисер, ровдугу и различную шерсть [1, с. 12].

Академик А.Ф. Миддендорф в своей известной работе «Путешествие на север и восток Сибири», изданной в 1868 году писал: «…тунгуска …рядит с головы до ног всех дорогих ею сердцу, да и самое себя, в великолепнейшее, блистательнейшее шитье… Что значат в сравнении с ним произведения наших наемных изготовителей нарядов, самые блестящие костюмы или парадные мундиры наших самых щегольских гвардейцев? Разве еще камергер может сравниться с нарядным тунгусом» [2, с. 647].

Эвенские орнамент – это созвучие северных красок, традиции. Выбирая те или иные мотивы орнамента, важно знать о тех тайнах, которые они хранят. Как и любой национальный орнамент, эвенский орнамент несет себе сакральный смысл, помимо осмысленности каждого элемента примечателен и своей красотой.

Преобладающей цветовой гаммой в меховой одежде были естественные тона (от светлых золотисто-палевых до темно-коричневых), которые оживлялись ярко окрашенными выпушками из шерсти, кистями из ровдуги.

Орнаменты из меха и кожи относятся к наиболее древним видам украшения одежды и предметов быта. Для узора отбирался темный и светлый тонкошерстный мех оленя летнего забоя и тонкий камус. Мозаичные узоры из меха отличаются большой вариантностью и строятся из основных геометрических фигур: квадрата, треугольника, прямоугольника, ромба, круга, полос различной ширины. Сочетание мозаичного узора встречается во многих изделиях [3].

Классический пример полосовых узоров, ромбических элементов можно увидеть в *авса* – "женских сумках", вырезанных из камуса контрастного цвета и нашитыми сверху. Шахматный орнамент набирается из чёрных и белых квадратов одинакового размера, этот орнамент можно увидеть на *нэндэкэ* – "мужском меховом кафтане", его подол обшивается *хэрикэ* – "полоской из белого меха". Орнамент *элэ* – "полоска мозаики из кожи" – украшение переда костюма из белых камусов оленя, черные прямоугольники между белыми полосками сшиваются из кожи и морды оленя. Орнамент *кочаликагча* (треугольники из меха, обшитые белым камусом) также можно увидеть в *нэндэкэ* – "мужском кафтане из меха осеннего оленя".

Основной орнамент *хиньчача* – "из белых и черных чередующихся прямоугольников" встречается в *кукуйди* – "женском пальто" из меха и в *муңгэрэ* – "вьючном мешке"; *кукуй* – "черная полоска камуса", окрашенная самодельной краской темноватого цвета, которую получают, смешивая черный пепел от саженого тальника с клеем, сваренным из черных копыт оленя; *томинука* – "чередующиеся белые и черные прямоугольники из камуса летнего оленя" – обозначает, что в начале жизни у человека было много оленей; *твкриндэ* – "широкая полоска разной величины прямоугольников из черного и белого камуса, которые перемешиваются с коричневыми квадратами из *дэвэчэ*". В основном чередование 4 белых, 3 черных полосок и квадрата из *дэвэчэ*. Орнамент означает жизненную дорогу человека, удачливого охотника, имевшего всю жизнь много оленей.

Швы из оленьего и лосиного подбородного волоса относятся к самым древним видам украшений, этим орнаментом украшали одежду, фартук, перчатки, шапки, сшитые из ровдуги. Эвены для вышивки специально окрашивали в красный цвет олений и лосиный волос и аккуратно сшивали орнаменты *зигзаг* и *жгут* – чередование отрезков крашеного волоса (обычно в красные, бордовые и кирпичные тона) с волосом естественного, некрашеного цвета.

К приемам аппликации относится также способ наложения полос из ровдуги – светлой или окрашенной на основу контрастного цвета, далее приведем названия эвенских терминов и орнаментов из ровдуги:

- *гилбэтиң* – "оторочка рукавов костюма (женского и мужского) полоской коричневой ровдуги";
- *долгинры* – "крашеная красная полоска ровдуги";
- *долгинра тивынка* – "коричневая ровдуга (окрашенная корой ольхи) тонкая полоска линия камуса";
- *дэвэчэ* – "полоска из коричневой ровдуги (крашеная)";
- *иннатач хэрэчэ* – "полоска (широкая), состоит из 2 рядов белой и красной шерсти из гривы весеннего оленя, пришитых к ровдуге. Этот узор изображает след лося, дикого оленя и других животных и свидетельствует о том, что мужчины в этой семье удачливые охотники"; *камняй* – "расшитый мужской костюм из ровдуги";
- *кукуй хиньчача* – "широкая черная полоска ровдуги, через прорези которой пропускают два ряда узкой белой ровдуги (получается шахматный рисунок) сверху и снизу полоски черной ровдуги";
- *нильгича* – "белая полоска замши, очищенная от шерсти путем специального увлажнения", обозначает дорогу жизни в детстве;
- *нильгича тивинкача* – "белая полоска замши специальной обработки";
- *нильгича нёбати* – "белая тонкая полоска ровдуги";
- *нильгича тэргэс* – "полоска из белой ровдуги";
- *нильгича хиньчача* – "полоска черно-белых чередующихся прямоугольников, получающаяся из широкой белой полоски, через длинные вертикальные прорези которой пропускают полоску из черной ровдуги шириной, равной прорезям";
- *нюльча* – "белая полоска из замши, с которой шерсть снята вручную";
- *тинитиң* – "полоска внизу мужского костюма из черной крашеной ровдуги";
- *хиньчача* – "полоска чередующихся через прорези прямоугольников из черной и белой ровдуги (шахматки)";
- *хукты* – "кисти из крашеной ровдуги внизу передника *нэл* из *дэвэчэ*".

Эвенские мастерицы использовали природное сырье для украшения одежды, пока не появились в обиходе бисер, тесьма, ткани. С приходом бисера в их арсенал эвенские национальные костюмы стали более красочными и нарядными.

Невозможно сегодня представить эвенский национальный костюм без бисера. Уже несколько веков украшает разноцветный бисер эвенские костюмы, нагрудники, шапки, унты, сумки, седла своим изяществом и красотой. Включение бисера в традиционный орнамент происходило постепенно. На примере бисера особенно наглядно можно проследить, как бисер соответствует структуре орнамента и характеру сырья, на замену которому он пришел. Сочетание красного, синего, голубого, белого, желтого, зеленого бисера использовали при пошиве праздничного национального костюма, свои впечатления и переживания, связанные с жизнью в природе, перерабатывали мастерицы в своих орнаментах. Широко используются эвенские орнаменты на передниках, унтах, кафтанах головных уборах и т.д. [3].

Для детей, особенно грудных, изготовляли во множестве различные обереги: «Главным из них было изображение солнца в виде магического кружочка», пришиваемого на спинке наголовника колыбели. Расшивали его бисером – белым, голубым, синим» [4, с. 63].

В бисерных орнаментах важная роль принадлежала полосовым узорам, с их помощью оформляли орнаментальную кайму многорядными бордюрами, далее приведем эвенские названия орнаментов из бисера:

- *атакикагча* – "орнамент в виде паучков" от слова *атаки* – "паук";
- *итыкагча ниса* – "узор из черного, белого, красного бисера, изображающий голову и плечи лисы";
- *итыкалкан эмгун* – "седло, часть которого вышита бисером";
- *кокчиликагча* – "орнамент из белого и черного бисера, образующий ломаную линию, внутри которой треугольник из голубого или синего бисера";
- *чукчиң* – "этот орнамент обозначает, что у человека было много родственников, детей внуков"; *көңкэчэ* – "орнамент в виде ромбиков и треугольников, составленных из цветов, сплетенных из бисера";
- *кярика* – "ряд белого бисера", этот мотив из белого бисера обозначает, что человек с малых лет работает с оленями и очень любит свою работу; *мактан* – "воротник женский, украшенный бисером";
- *мэрэтикэгчэ* – "орнамент внутри круга из 6 рядов голубого бисера, цветок из красного и белого бисера", от слова *мэрэти* – "круг, окружность";
- *нисами* – "расшитые бисером летние женские унты из летнего камуса с мягкой подошвой";
- *нубди* – "расшитые бисером зимние женские унты из зимнего камуса";
- *опчак* – "украшенные бисером подвески в форме трубки из меха песца или зайца на спине мужского костюма";
- *остыкагча* – "орнамент из черного, белого и красного бисера в форме ногтя, между ногтями сверху треугольники из синего бисера чуктиң" от слова *осты* – "ногти";
- *тогтача* – "широкий комбинированный орнамент, где чередуются крашеные полоски из замши с рядами бисера различного цвета";
- *унмурун* – "украшенные бисером подвески в форме трубки из меха песца или зайца на спине женского костюма";
- *хамча* – "ряд из чередующихся черных и белых бисерин, обозначает хорошие и плохие периоды жизни", от слова *хамдай* – "смешивать";
- *хуланя ниса* – "ряд из красного бисера"; *хиньчача* – "мотив орнамента на черной коже с прорезями пропускают белую полоску кожи. Если рядом такая же полоска, то получается шахматный орнамент";
- *чилэвун эвдэч* – "орнамент (волнистый ряд) из синего бисера в форме глаза"; *чуктиң* – "треугольник из синего бисера между узорами, изображающими голову и плечи лисы";
- *чурилан* – "орнамент из 2 синих, 1 красного, 3 белых рядов бисера, снова 2 синих, 1 красный";
- *эвдэч* – "мотив орнамента из двух трех рядов голубого, синего или зеленого бисера";
- ясалагча – "орнамент в виде глаз" от слова *ясал* – "глаза". Ряды из голубого и синего бисера означают, что человек вел кочевой образ жизни. Над ним всегда было голубое небо" [5].

Смена ритма чередования и цвета ровдужных полос создает самые разнообразные варианты мозаичных узоров.

Таким образом, вышивка из подбородного волоса оленя или лося и крашеной ровдуги имеет старинное происхождение, которое несет и передает эстетическое восприятие окружающего мира эвенами. На сегодняшний день названия орнаментов выходят из употребления, а, следовательно, термины для их обозначения можно отнеси к разряду историзмов. В исчезающей лексике эвенских орнаментов содержится ценнейшая информация об особенностях материальной культуры в недавнем прошлом, о своеобразных моментах устройства социальной жизни, так или иначе связанных с духовными ценностями народа, поэтому тщательный сбор и исследование такой лексики должны представлять большой научный интерес.

Библиографический список

1. *Краски северного сияния в узорах мастериц (прикладное искусство эвенов Березовки)*. Новосибирск: Наука, 2004: 11 – 12.
2. Миддендорв А.Ф. *Путешествие на север и восток Сибири*. Санкт-Петербург, 1878; Ч. 2.
3. *Художественная обработка меха и кожи у народностей Крайнего Северо-Востока*. Магадан, 2004; Выпуск 2.
4. Попова У.Г. *Эвены Магаданской области*. Москва, 1981.

5. Роббек В.А., Роббек М.Е. *Эвенско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2005.
6. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
7. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. *Kraski severnogo siyaniya v uzorah masteric (prikladnoe iskusstvo `evenov Berezovki)*. Novosibirsk: Nauka, 2004: 11 – 12.
2. Middendorv A.F. *Puteshestvie na sever i vostok Sibiri*. Sankt-Peterburg, 1878; Ch. 2.
3. *Hudozhestvennaya obrabotka meha i kozhi u narodnostej Krajnego Severo-Vostoka*. Magadan, 2004; Vypusk 2.
4. Popova U.G. *`Eveny Magadanskoj oblasti*. Moskva, 1981.
5. Robbek V.A., Robbek M.E. *`Evensko-russkij slovar'*. Novosibirsk: Nauka, 2005.
6. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
7. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 81.42, 811.512.157 DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-712-714

***Androsova F.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: afs.77@mail.ru*

THE IMAGE OF THE SUN IN THE CONTEMPORARY FILM TEXT: CASE STUDY OF *THE SUN ABOVE ME NEVER SETS* BY L. BORISOVA. The article analyzes the image of the sun in "The **Sun Above Me Never Sets"** (Min urduber kun khahan da kiirbet), a 2019 film by the Yakutian director L. Borisova. The research is carried out in line with the semiotic approach to the study of the text. The aim of the study is to identify the semantics of the sun image in the context of the traditional culture of the Sakha people. Three metaphorical models with the image of the sun stand out in the film under study: 'the sun is life', 'the sun is a sage old man', 'the sun is happiness (joy)'. The original image of the sun as a symbol of life is found in many cultures, this meaning is also embedded in the title of the film "Min rdyber kyn hahan da kiirbet". The second metaphor is related to the character of the old man Baibal, who, like the sun and like the archetypal image of the Old Sage, acts as the one who illuminates the path of a young man named Altan, guides him. The third metaphor is 'the sun is happiness (joy)'. Flashback episodes, which are illuminated by the sun and filled with happiness, are associated with the expressive (sensual) space of the characters: photographs, memories of their loved ones, their childhood, bright moments of life – the whole frame is filled with the sun.

Key words: **semiotics, semantics, images of the sun, metaphoric models, film text.**

***Ф.С. Андросова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: afs.77@mail.ru*

СЕМАНТИКА ОБРАЗА *КҮН* – 'СОЛНЦЕ' В СОВРЕМЕННОМ КИНОТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА Л. БОРИСОВОЙ «МИН ҮРДҮБЭР КҮН ХАҺАН ДА КИИРБЭТ»)

Статья посвящена анализу образа солнца в фильме якутского режиссера Любови Борисовой «Мин үрдүбэр күн хаһан да киирбэт», 2019 г. («Надо мною солнце никогда не садится»). Данное исследование выполнено в русле семиотического подхода к изучению текста. Целью исследования является выявление семантики образа солнца в контексте традиционной культуры народа саха. В анализируемом кинотексте выделяется три метафорические модели, связанные с образом солнца: 'солнце – жизнь', 'солнце – мудрец-старик', 'солнце – счастье (радость)'. Исходный образ 'солнце как символ жизни' встречается во многих культурах, данный смысл заложен и в названии кинокартины «Мин үрдүбэр күн хаһан да киирбэт». Вторая метафора связана с образом старика Байбала в указанном фильме, который, как и солнце и архетипичный образ Старого Мудреца, выступает в роли того, кто озаряет пусть молодого человека по имени Алтан, направляет его. Третья метафора, которую мы выделили, – это 'солнце – счастье (радость)'. Озарены солнцем и наполнены счастьем эпизоды-ретроспекции, которые связаны с экспрессивным (чувственным) пространством героев: фотографии, воспоминания о своих любимых, детстве, ярких моментах жизни – все наполнено в кадре солнцем.

Ключевые слова: **семиотика, семантика, образа солнца, метафорические модели, кинотекст.**

Ценности и особенности определенной культуры находят свое отражение в ее ключевых символах и образах, именно поэтому в последние десятилетия весьма актуальны исследования их культурных значений, тесно связанных с мировоззрением носителей языка. Под символом мы понимаем предмет, изображение или слово, которое условно выражает явление действительности, является ее (действительности) отражением. Более того, особенностью символа выступает то, что «символизации обычно подвергаются как наиболее значимые, так и наиболее распространенные, часто встречающиеся феномены. При этом сам объект как физическое явление может быть единичным, но часто используемым в лексике и символизирующим какое-то важное понятие. (…) Общие понятия в языке – это именно символы, оперирование которыми существенно упрощает непосредственное понимание и всю социальную коммуникацию» [1, с. 53]. Другими словами, ключевые символы являются емкими по смыслу, простыми по образу и частотными.

Данное исследование выполнено в русле семиотического подхода к изучению текста. Исследованием знаков в кинотексте, их семантикой, соотношением с содержанием занимается семиотика кино. Цель нашего исследования – выявить семантику образа солнца в контексте традиционной культуры народа саха. Материалом для исследования выступил фильм современного якутского режиссера Любови Борисовой «Мин үрдүбэр күн хаһан да киирбэт», 2019 г. «Надо мною солнце никогда не садится»). История молодого человека Алтана, который, поссорившись с отцом, уезжает на Крайний Север. На безлюдном острове Алтан встречает старика Байбала, приехавшего в родные края доживать свои последние дни... Фильм является обладателем многих российских и зарубежных наград: «Приз зрительских симпатий», приз от NETPAC (азиатская ассоциация кинокритиков) на 41-м Московском международном кинофестивале (г. Москва, 2019); «Приз СМИ за лучший фильм» и «Приз зрительских симпатий» XXII Шанхайского международного кинофестиваля (г. Шанхай, Китай, 2019); «Лучший актер» (Степан Петров) и «Лучший фильм» на фестивале Asian World Film Festival (г. Лос-Анжелес, США, 2019 г.); Гран-при кинофестиваля «Серебряный Акбузат» в Башкирии и XXI Всероссийского Шукшинского кинофестиваля в Алтайском крае, приз XVIII Байкальского международного кинофестиваля «Человек и природа» (г. Иркутск, 2019).

Одним из ключевых символов в культуре якутов является *күн* – 'солнце'. Лексема *күн* характеризуется множеством значений, возникающих вследствие ее метафоричности. Более того, во многих культурах мира образ солнца связан с божеством, светом, временем, жизнью [2; 3].

В «Словаре якутского языка» Э.К. Пекарского даны следующие значения данной словарной единицы:

1) солнце; день, сутки; время; жизнь; юг; восток; срединный мир;
2) солнце как божество;
3) в соединениях с другими именами употребляется для выражения почтения, как самый высший титул;
4) часть имени былинных и сказочных героев и героинь, а также духов и сказочных животных;
5) железный кружок, подвешенный на спине шаманского кафтана и изображающий солнце;
6) серебряное кольцо на поясе;
7) меньший из двух концентрических кругов, которые при ворожбе чертят углем на столе [4: стлб. 1295 – 1297].

Значения, приведенные выше, указывают на многозначность лексемы. Так, в культуре якутов *күн* означает могущественное небесное тело, источник жизни, солнечный день и саму жизнь.

В якутском языке существуют выражения *күн сирин (сырдыгын, күну) көр – төрөөн орто дойдуга көһүн* в значении 'появиться, родиться на свет божий'

(букв.: ‘увидеть свет божий, увидеть солнце’) или антонимичное выражение *күн сириттэн (күнтэн, үрүҥ күнтэн) сүтэр – өлөр, суох оҥор,* что означает ‘сжить со света, убить’. Выражение *күнэ хараарда – өлөр кутталга киирдэ* – ‘попадать в отчаянное, критическое положение, находиться между жизнью и смертью, над ним нависла реальная угроза’ (букв.: солнце его потемнело) [5]. Как отмечает Л.Л. Габышева, метафора жизни в культуре тюрков представлена солнцем, а его утрата или закат является символом смерти: «внутренняя форма этих слов сохраняет значение слова и расширяет общий исходный образ – солнце является символом жизни» [6, с. 85].

Якуты именуют себя солнечным племенем. Так, выражение *күн киһитэ* переводится как ‘человек’ [4: стлб. 1295 – 1297]. В тюркской мифологии образ дневного небесного тела служит маркером солнечного мира людей. Солнечный мир (земля) является средоточием жизни: «‘солнце’ и ‘жизнь’ обозначались в тюркских языках одним словом *kün,* и якутские выражения *күн диэки*, *күн сирэ* в мифологическом контексте наполняются новым «скрытым» смыслом – ‘сторона жизни’, ‘место жизни’» [7, с. 59 – 60].

Глубинная семантика символа *күн* – ‘солнце’ в кинотексте выражается в метафорических моделях ‘солнце – жизнь’, ‘солнце – мудрец-старик’, ‘солнце – счастье (радость)’.

Исходный образ ‘солнце как символ жизни’ кроется в названии самой кинокартины – «Мин үрдүбэр күн хаһан да киирбэт». Общеизвестно, что солнце является метафорой жизни. Зачастую явления, обозначающие восход, зенит и закат солнца метафорически символизируют явления, связанные с жизнью человека, – его рождение, жизнь и смерть.

Следует отметить, что визуальные (изображение) и аудиальные (звук) средства выразительности, их монтаж оказывают очень сильное психологическое воздействие на зрителя. В качестве примера можно привести сцену прощания главных персонажей – молодого человека по имени Алтан и его нового друга старика Байбала. На фоне бескрайних просторов моря Лаптевых и медленно уходящего за горизонт солнца мы слышим песню с красивой мелодией, слова которой придумал сам Алтан:

Мин үрдүбэр күн тыгар,
Кини хаһан да киирбэт.
Байбал оҕонньор утуйа барда,
Кини хаһан да өлбөт…
Надо мной солнце светит,
Оно никогда не сядет.
Старик Байбал пошел спать,
Он никогда не умрет...

В песне присутствует синтаксический параллелизм. Выражение *күн хаһан да киирбэт* имеет несколько смыслов. Во-первых, словосочетание употребляется в прямом значении ‘солнце никогда не сядет’: полярный день характерен для летнего периода на побережье моря Лаптевых. Второе его значение выражает идею ‘солнце как символ жизни’, о котором мы упомянули выше. Более того, на наш взгляд, образ самого старика неразрывно связан с солнцем.

В кинопроизведении присутствует вторая метафора ‘Солнце – мудрец-старик’. Старик Байбал в жизни Алтана, как солнце, которое всегда будет светить и освещать жизненный путь мальчика. Байбал, который приехал в родные края умирать, просит Алтана после смерти похоронить его на берегу моря рядом с могилой его супруги Маайыс. Это странное желание вначале напугало мальчика. Однако знакомство со стариком имело для него особое значение – герой многое в своей жизни понял и переосмыслил: старик, словно солнце, осветил своей мудростью его жизнь. В мифологии и литературе существует архетип Старого Мудреца, который является учителем, просветленным, исцелителем души, вносящим смысл в хаотичную жизнь и наполняющим ее смыслом [8]. Как было сказано выше, в кинокартине старик Байбал неразрывно связан с образом солнца. Другими словами, он выступает тем самым мудрецом, с появлением которого все встаёт на свои места. Мудрый старец помогает своему юному другу посмотреть на собственную жизненную ситуацию с другой стороны; рефлексируя над словами старика о жизни и смерти, мальчик находит единственно верное решение – помириться с отцом. Надо сказать, что архетип обиженного ребенка является также одним из распространенных в кино и литературе; это ребенок, который нуждается в помощи, во внимании близких. Однако Алтан, будучи таким «обиженным ребенком», также выступает в роли того, кто помогает. Он наполняет жизнь старика яркими красками, исполняет его давние мечты. Следует отметить, что основной темой фильма выступает взаимодействие поколений, их отношение друг к другу.

В случае главных персонажей данной кинокартины можно говорить о принципе зеркальной симметрии. Мальчик, потерявший родителей (мать умерла, с отцом отношения не складываются), и старик, потерявший семью (жена погибла, о дочери ничего неизвестно), помогают друг другу приобрести снова своих родных: мальчик налаживает отношения с отцом, а дочь старика Надежда после его смерти приезжает на могилу своих родителей. На протяжении всего фильма чувствуется эмоциональная близость старика и молодого человека.

Представляется, что в анализируемом кинотексте выделяется и третья метафорическая модель: солнце – счастье (радость). Уточним, что в фильме представлен нехронологический способ соединения событий в единое экранное повествование. При такой последовательности порядок событий, происходящих в кинокартине, выстроен с вкраплением эпизодов-ретроспекций (воспоминаний) или эпизодов-интроспекций (фантазий, сновидений) [9]. Так, фильм начинается со своего рода антитезы кадров: на одном из них – маленький Алтан, главный персонаж фильма, на кухне у бабушки (много солнца), на другом – подросший Алтан на кухне семьи своего отца (светло, но солнца нет). Эпизод с маленьким Алтаном в залитой солнцем (светом) кухне длится 35 секунд: на столе стоит самовар, бабушка наливает чай с молоком, на стене играют солнечные зайчики. Солнце везде – оно отражается на самоваре, полном стакане чая с молоком, на детских картинках, на стене, между книг... Солнечного света настолько много, что становится очень уютно на душе, тепло и спокойно, возникает ощущение счастья. Детские воспоминания мальчика прерываются разговором отца с приятелем, который происходит уже на другой кухне: перед нами подросший Алтан, переехавший после смерти бабушки к отцу в его новую семью. На кухне светло, но солнца нет, как нет и ощущения счастья: все чужое и холодное, чувствуется напряжение в отношениях между отцом и сыном.

В кинотексте, по мнению Н.А. Агафоновой, выделяется несколько слоев художественного пространства: пространство события, которое характеризует место действия; экспрессивное (внутреннее) пространство героя, которое передает его психологическое состояние; символическое пространство, выступающее авторским пространством фильма [9]. Интересно, что в анализируемом тексте можно вычленить внутри пространства события еще один слой, который мы обозначили как виртуальное пространство, поскольку часть жизни Алтана связана с сетью Интернет. Социальная сеть Инстаграм должна помочь, как он считает, в поиске пропавшей дочери старика.

Озарены солнцем и наполнены счастьем эпизоды-ретроспекции, которые связаны с экспрессивным пространством героев: воспоминания мальчика о бабушке и детстве; фотография, которую Алтан носит с собой, сделана отцом в солнечный день; рассказы старика о своей семье. Ключом к смыслу этих кадров являются слова Байбала своему юному другу:

– *(Киһи) аннараа дойдуга илдьэр баайа дизн – кыра кыым саҕа кылгас түгэттэр уонна сүрэххэ сылдьар – таптал…* – ‘То, что (человек) возьмет с собой на тот свет, – короткие, словно искра, мгновения и то, что находится в сердце, – любовь…’. Подтверждением строк являются кадры, где старик вспоминает (экспрессивное пространство) о своей жене, которые наполнены теплотой, яркими красками: солнце заливает цветущую тундру, оно отражается в волнах моря и освещает лицо Маайыс, жены Байбала. Но в реальной жизни (пространство события) нет тех красок из воспоминаний: серое свинцовое небо сливается с серым морем, чувствуются дуновения холодного ветра…

Солнце выходит и тогда, когда приезжает пропавшая дочь старика, Надежда. Жизнь продолжается, счастье идет по земле.

Кадры, залитые солнечным светом (речь идет как о воспоминаниях героев, так и об объективном времени кинокартины), как нам кажется, очень точно передают экспрессивное пространство персонажей, их внутреннее (душевное) пространство и представляют аудиовизуальную проекцию психологического состояния главных героев. Следует отметить, что особенно ярко это ощущение (счастья от солнца) проявляется у жителей холодных регионов, где его мало в долгий период зимы.

Таким образом, в анализируемом кинотексте выделяется три метафорические модели с образом солнца: ‘солнце – жизнь’, ‘солнце – мудрец-старик’, ‘солнце – счастье (радость)’. Исходный образ солнце как символ жизни встречается во многих культурах, данный смысл заложен и в названии кинокартины «Мин үрдүбэр күн хаһан да киирбэт» Л. Борисовой. Вторая метафора связана с образом старика Байбала в указанном фильме, который, как солнце и архетипичный образ Старого Мудреца, выступает в роли того, кто озаряет пусть молодого человека, направляет его. Третья метафора, которую мы выделили, – это ‘солнце – счастье (радость)’. Озарены солнцем и наполнены счастьем эпизоды-ретроспекции, которые связаны с экспрессивным (чувственным) пространством героев: фотографии, воспоминания о своих любимых, детстве, ярких моментах жизни – все наполнено в кадре солнцем.

Библиографический список

1. Флиер А.Я. О природе культурного символа. *Вестник МГУКИ.* 2016; № 1 (69): 51 – 57.
2. Gabysheva L. The SUN as the key metaphor in the language and culture of the Turkic peoples. *Language, Communication, and Culture. By the Linguistic Society of the North East*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015: 11 – 16.
3. Chevalier J., Gheerbrant A. Dictionnaire des symboles. *Mythes, rêves, coutumes, gestes, forms figures, couleurs, nombres*. Paris, 1982.
4. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка.* Москва: АН СССР, 1958 – 1959; Т. 2, Выпуск 5 – 9: стлб. 1295 – 1297.
5. *Большой толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарыылаах тылдьыта.* Новосибирск: Наука, 2004; Т. 4 (Буква К – күөлэһиҥнээ): 638 – 640.
6. Габышева Л.Л. *Слово в контексте мифопоэтической картины мира*. Москва: РГГУ, 2003.
7. Габышева Л.Л. Символические значения имени красного цвета в языках и культуре тюркских народов. *Вестник СВФУ.* 2019; № 6 (74): 57 – 66.

8. Мелетинский Е.М. *О литературных архетипах*. Москва: РГГУ, 1994.
9. Агафонова Н.А. *Общая теория кино и основы анализа фильма*. Минск: Тесей, 2008.

References

1. Flier A.Ya. O prirode kul'turnogo simvola. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 1 (69): 51 – 57.
2. Gabysheva L. The SUN as the key metaphor in the language and culture of the Turkic peoples. *Language, Communication, and Culture. By the Linguistic Society of the North East*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2015: 11 – 16.
3. Chevalier J., Gheerbrant A. Dictionnaire des symboles. *Mythes, rêves, coutumes, gestes, forms figures, couleurs, nombres*. Paris, 1982.
4. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Moskva: AN SSSR, 1958 – 1959; T. 2, Vypusk 5 – 9: stlb. 1295 – 1297.
5. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaaryylaah tyld'yta*. Novosibirsk: Nauka, 2004; T. 4 (Bukva K – kүəl`ehiнn`e`e): 638 – 640.
6. Gabysheva L.L. *Slovo v kontekste mifopo`eticheskoj kartiny mira*. Moskva: RGGU, 2003.
7. Gabysheva L.L. Simvolicheskie znacheniya imeni krasnogo cveta v yazykah i kul'ture tyurkskih narodov. *Vestnik SVFU*. 2019; № 6 (74): 57 – 66.
8. Meletinskij E.M. *O literaturnyh arhetipah*. Moskva: RGGU, 1994.
9. Agafonova N.A. *Obschaya teoriya kino i osnovy analiza fil'ma*. Minsk: Tesej, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.11.20

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

В.В. Семенов, И.В. Медведев, А.С. Андрианов
ПЕРСПЕКТИВЫ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ НАСТАВЛЕНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В ОВД РФ И УСЛОВИЙ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ 5

З.А. Арскиева
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА 7

О.Ф. Асатрян, И.С. Кобозева, Н.И. Чинякова
КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ И ОЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ 9

А.В. Иванова, А.П. Бугаева
ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НЕСТАНДАРТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 11

Ван Юэхань
К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ, ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ 14

Т.А. Воскресенская
АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 17

Е.Ю. Глазырина, Н.В. Курбатова
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ВИТРАЖНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ 19

Д.А. Горбачёва, Е.Н. Егорова, Г.Б. Семенякина
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 22

Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ ИХ КОМПЕНСАТОРНОГО РАЗВИТИЯ 25

Л.М. Захарова, Л.П. Дормидонтова
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ 5 – 10 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 28

Д.А. Горбачёва, Е.В. Костенко
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 31

А.Н. Кривых, А.В. Мирный, О.О. Крыжановская
РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ГЕОДЕЗИСТА В РАЗЛИЧНЫХ КЛИМАТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ 33

Н.Г. Кудрявцев, А.А. Темербекова
ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТНЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ ПРИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА 35

С.-С.В. Куулар
ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОЙ ТУВИНСКОЙ СЕМЬИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ 40

М.И. Лыскова
К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЗА РУБЕЖОМ 42

М.С. Ляшенко, О.А. Минеева, Ю.М. Борщевская, О.Н. Солуянова
ИССЛЕДОВАНИЕ МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ САЙТА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА 45

Н.Н. Мальчукова
ТРУД КАК ОДНА ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩЕГО АГРОИНЖЕНЕРА 48

А.Г. Матвеева, А.И. Николаев, Н.В. Арчахова
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ КАНООТ 51

Н.И. Никонова, В.В. Терентьева
БУКТРЕЙЛЕР КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 53

М.А. Абдулаева
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 55

Ф.Р. Асадулаева, Х.Э. Абдулшехидова, У.Ш. Магомедханова
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 57

Ф.Р. Асадулаева, А.Б. Курбанова, У.Ш. Магомедханова
СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 59

Ю.З. Богданова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ 62

И.А. Нальгиева, А.Б. Курбанова, Ш.И. Булуева
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 64

Л.Ш. Гамидов, М.Р. Магомедалиева, Р.А. Кучмезов
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВУЗА» 66

С.А. Гончаров
ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 68

Р.Т. Абдраимов, Б. Абдиев
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОЙ ИНДУКЦИИ 70

В.Н. Гуров, Р.Р. Исламов, Е.В. Гурова
ПРАКТИКА РАБОТЫ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ 73

В.М. Гребенникова, В.А. Казанцева
НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР УРЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ГЕТЕРОГЕННЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ 75

Э.М. Каримулаева, А.М. Курбанова, У.Г. Алиева
СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 79

Р.А. Кучмезов, М.В. Ажиев, Л.А. Акбулатова
РЕФЛЕКСИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА 81

Т.В. Ларина, О.Н. Склярова
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ 83

У.М. Мадаев
РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 86

Н.И. Медведева, В.В. Енин, С.В. Офицерова
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 88

Н.В. Пахомова, В.М. Савченко
РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БОЕВОГО ОПЫТА 90

Н.В. Погорелова, С.В. Волгина, А.А. Морозова
ЦИФРОВИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УГС 38.00.00 «ЭКОНОМИКА И БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ» 92

Н.В. Погорелова, Г.В. Зеленова, В.И. Лабунская
ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА 95

Ю.В. Сорокопуд, Е.В. Романюк, И.А. Локтионова, М.А. Арипов
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СПО НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 97

Д.Б. Темуркаева
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 99

Ш.И. Булуева, Р.М. Мутусханова, Р.Я. Юсупова
ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ 102

О.К. Подлипский
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ 104

М.И. Попова, А.Н. Иконникова, А.В. Семенова
ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЯЗЫКОВОГО ВУЗА 107

О.В. Пушкина
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА 109

А.Б. Разумова, Т.И. Рицкова
КУРАТОР КОНТЕНТА – НОВАЯ РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 111

Б.В. Салчак
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА) 114

Д.В. Санин, Д.Ю. Янголь, Р.В. Орлов
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СИЛ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 116

Э.З. Сантуева, С.Х. Гасанова, С.С. Кислицкая, Х.М. Хасбулатова
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОПИСАНИИ КОНТЕНТА ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ 119

С.Д. Степина, Н.А. Мирюгина
ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА СТУДЕНТОВ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ДИСТАНЦИОННУЮ ФОРМУ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LMS MOODLE 121

Е.И. Теплухин, Д.С. Юдин, О.О. Крыжановская, Е.А. Митрохин, Е.А. Самсонова
ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМАТИЗМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ 123

Е.И. Теплухин, Е.А. Митрохин, Д.С. Юдин, А.Ю. Самсонов, Е.А. Самсонова
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ 126

У. Сыци
КИТАЙСКИЙ АКЦЕНТ ПРИ ПРОИЗНЕСЕНИИ РУССКИХ БОКОВЫХ СОГЛАСНЫХ И СПОСОБЫ ЕГО УСТРАНЕНИЯ 128

Ч.Т. Сагды, С.Х. Хурен-оол
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО САДА «САЙЗАНАК» РЕСПУБЛИКИ ТЫВА) 130

М.Г. Чухрова, Т.А. Филь, С.Д. Юдина, А.А. Александрова
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С САМООЦЕНКОЙ ЛИЧНОСТИ 133

В.В. Григорьева, М.П. Колодезникова
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЛЯ СДАЧИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 135

Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 138

Н.В. Бирюкова
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ НЕПРОФИЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА 140

А.С. Вартанян
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» 143

А.А. Винокуров
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АКТИВНОСТЬ ЖЕНЩИН – РАБОТНИЦ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ» В ПОЛЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 145

А.Ф. Гарин
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СИСТЕМА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 148

И.Н. Дамба, Ч.Б. Марзи, Ч.Т. Сагды
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АППЛИКАЦИИ 150

М.В. Ерома
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 152

А.А. Исаева
МЕТОДИКА В. МАЗЕЛЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ В НАЧАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ОБУЧЕНИЯ НА СКРИПКЕ 155

А.Т. Исхакова, Г.Т. Исхакова
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ 157

Н.А. Новикова, И.В. Сульдикова
ДЕНЬ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 159

М.Р. Абдулов
РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКА СОТРУДНИЧАТЬ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ 162

О.В. Алдакимова
ПОЛИКОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 164

Л.Б. Гандарова, М.М. Гулиева, Х.М. Шутурова
КОНСТИТУЦИОННОЕ ПРАВОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 166

И.А. Ерина, С.Н. Передерий, Л.Н. Мокеева
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 169

Е.В. Захарова, Е.В. Муссауи-Ульянищева
РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 170

Н.А. Кандаева, Э.А. Рамазанова
ДЕКОРАТИВНАЯ ИГРУШКА НАРОДОВ ДАГЕСТАНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РУЧНОЙ УМЕЛОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 173

М.Р. Магомедалиева, Г.Г. Исаева, Л.Ш. Гамидов
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ 176

Э.А. Рамазанова
ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ 178

Д.В. Тавберидзе
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 180

З.К. Узденова
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ 183

Е.В. Муссауи-Ульянищева, Л.В. Ульянищева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 185

Е.В. Чекина
ОФОРМЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ» В ДИСКУРСИВНОМ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 188

Г.А. Романова
СОВРЕМЕННАЯ ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА РОССИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ТРАНСФОРМАЦИЙ, ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ 190

В.О. Домур-оол, Ч.Т. Сагды, С.Х. Хурен-оол
УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ 191

В.В. Софронова, Л.П. Никулина
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ 194

В.Ф. Суржиков
К ВОПРОСУ О ТЕХНИЧЕСКОМ ИЗОМОРФИЗМЕ ИНЕРЦИОННЫХ ОБЪЕКТОВ 196

Л.П. Айкина, А.М. Афанасьев, Ю.В. Никишина
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ 200

В.В. Белобородова
ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА ФОРТЕПИАНО В РАЗВИТИИ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА 203

Г.О. Дудина
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПАДЕЖНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С УЧЁТОМ КОНТИНГЕНТА ОБУЧАЮЩИХСЯ 205

Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ С НИЗКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОБУЧЕНИЯ....208

А.С. Комбу
О ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА....211

С.А. Купцова
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 213

Н.А. Лукина
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ....216

С.А. Мустафаева
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....218

З.Г. Алиев, Р.Н. Абдулаева, Л.М. Тетакаева
СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 221

Ф.А. Идрисова, З.А. Ханкарова
СОЗДАНИЕ И ВЕДЕНИЕ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА 223

Н.П. Исмаилова, З.С. Курбанова
СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 225

С.В. Кузьмина
ТВОРЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....227

В.Ю. Маркарян
СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ КРЫМА....230

А.О. Плиева, Х.Э. Мамалова
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ РЕФЛЕКСИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 232

А.А. Сафонов
КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ И РАЗЛИЧИЕ МЕЖДУ ЕГО ТИПАМИ 234

А.А. Сафонов
НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА 236

Е.А. Селюкова
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ....238

Ж.А. Хашегульгова, З.М. Ужахова
STEM-ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ 240

О.А. Павлова, К.П. Кузнецова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ....242

Е.В. Пестова
КОНЦЕПТЫ СИТУАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ....244

Н.В. Теплова, И.С. Кобозева, Н.И. Чинякова
ЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ....246

Е.Е. Фомичева, Ю.К. Шафаренко
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ....249

Н.Г. Абрамян, Е.Н. Старкова
О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 251

Н.Г. Абрамян, Л.С. Хозяшева
ОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ....253

О.В. Бергер
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 255

Г.В. Бурцева, Г.П. Молявко, М.В. Савченко
ИССЛЕДОВАНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ 258

Е.В. Бусурина, В.Д. Горбенко, И.Р. Куралева
КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ....260

Е.А. Бырылова, Т.А. Спицына
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....262

С.В. Гриднева
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ 265

Е.Т. Давиташвили
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО КОЛЛЕКТИВА 267

Е.Н. Елина, Л.И. Кузнецова
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ФРЕЙМОВОГО СЛОВАРЯ 269

Д.А. Балаченков, Т.Ю. Залавина, Е.А. Гасаненко, Л.И. Савва
ИНТЕГРАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 271

А.В. Иванова, А.Г. Скрябина
ФОРМИРОВАНИЕ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ....273

Т.В. Колесникова, Н.И. Белоцерковец, В.А. Зима
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ 275

Т.А. Котлярова, М.Г. Котляров
ОСВОЕНИЕ ЗАПАДНОРУССКОЙ ПЕВЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В УЧЕБНОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ....277

Кушкина О.В., Н.Ф. Ильина
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ....279

Н.Ю. Литвинова
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КЛИЕНТА К ПРОЦЕССУ СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЕГО СЦЕНАРИИ 281

Н.Ю. Литвинова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ....284

А.Н. Логинова
ПЕДАГОГИЗАЦИЯ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ....286

Е.О. Непоклонова, Л.В. Кипнес, П.В. Токарева
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 289

И.Э. Кашекова
СЕМАНТИКА ВНЕРЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ЖИЗНИ, ИСКУССТВЕ, ОБРАЗОВАНИИ....292

Е.В. Лобанова, О.Б. Сапожникова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНИК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....294

И.С. Шапка, С.Н. Шапка
ОСЕТИНСКИЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ И САМОБЫТНЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 297

Е.М. Попова, Е.Н. Федорова
АКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА 299

Л.А. Сорокина, Л.Г. Буйнов, С.А. Купцова, Л.И. Сыромятникова
ВЛИЯНИЕ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДИНАМИКУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА 301

Е.А. Сурудина
МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 304

А.А. Тарабукина, Т.В. Илларионова
ФИТОТЕРАПИЯ КАК ПРОЕКТ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МОМСКОГО УЛУСА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)) 306

Н.В. Шемет
ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ 308

Ю.А. Шуплецова, Ю.А. Ястремская, К.В. Немальцева, В.А. Никитина
ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ 310

Л.А. Исаева
ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 312

Л.А. Исаева
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 314

О.А. Бокова, Д.Н. Рыбин, А.Г. Степанищев
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 316

Ю.А. Мельникова, О.А. Бокова
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕСУРСОВ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ 320

Е.А. Кусакина
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ-КИНОЛОГОВ И УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ 322

Д.П. Кушнерова
МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 325

А.И. Жилина
СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ XXI ВЕКА 328

М.В. Иващенко, О.В. Кульчейко
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 331

В.Н. Колбасин
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ИНТЕГРАТИВНОЙ СИСТЕМЕ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 333

Ю.И. Кривозубова
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ 335

А.С. Кузнецов
ПРОБЛЕМАТИКА МЕТОДОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 337

З.Н. Никитин
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 339

О.Ю. Скоробогатова
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБЛАСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ВЫШИВКА» 341

В.В. Тихомирова
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СФЕРЕ ДОСУГА НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ «МАРШРУТ ПАМЯТИ» 343

И.А. Филимонов
ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 345

Е.А. Чередова
ПРОБЛЕМЫ УНИФИКАЦИИ ПОНЯТИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ 347

Д.М. Абдуразакова, Л.У. Курбанова
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 349

М.В. Абубакаров, К.С. Айбатыров, Б.С. Мальсагов
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ..351

К.С. Айбатыров, З.М. Миназова, А.С. Муртузалиева
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 353

Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова, З.И. Алиева
КОНЦЕПЦИЯ ЕДИНСТВА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: СВЕТСКИХ И РЕЛИГИОЗНЫХ 355

Б.Ш. Алиева, З.М. Расулова, Ш.И. Гаджиахмедова
К ПРОБЛЕМЕ ПОИСКА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ – ГЛАВНОГО ОРИЕНТИРА В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ 357

Б.Ш. Алиева, М.В. Закарьяева, М.М. Алиева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «СЕМЕЙНАЯ АКАДЕМИЯ» 359

Б.А. Алиханова
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ «КСОШ № 1» – КУБАЧИНСКАЯ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА) 361

Т.Х. Ахмадова, Г.М. Махаева, Н.Ю. Гаджиева
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 363

З.К. Багирова, Х.С. Арсакаева, Л.А. Акбулатова
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ 365

М.Т. Батаева, С.С.-А. Вазкаева, Б.С. Мальсагов
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА 367

В.С. Бедрин
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ КУРСОВ 369

В.С. Бедрин
К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СИСТЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ 371

Ш.И. Булуева, А.А. Цамаева, Н.Х. Нурмагомедова
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ 373

З.И. Гадаборшева, Ш.И. Булуева, М.Р. Бекова
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 375

Л.Ш. Гамидов, М.Т. Батаева, О.М. Зияудинова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CASE-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 377

Л.Н. Давыдова, Е.В. Мирзоева, В.А. Мячина, О.С. Толстых
МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 379

Х.Я. Денилханова
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 381

И.А. Ерина, С.Н. Передерий, Е.Н. Фанина
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОМОЩЬЮ СМИ 383

В.К. Игнатович, В.Е. Курочкина, А.В. Лакреева
ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СЕМЬИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА ..385

Р.М. Куччаев, Б.С. Мальсагов, А.Х. Чолаев
РОЛЬ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 388

М.Т. Батаева, З.З. Магомедова, В.М. Миназова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ВУЗА КАК РЕСУРСУ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 390

А.Е. Максименко
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....392

С.А. Павлова, Г.С-Х. Дудаев
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....394

М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 396

А.Н. Сабанчиев
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ЭВРИСТИЧЕСКИЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ 398

Ю.В. Сорокопуд, Р.В. Козьяков, Н.Е. Матюгин, Е.Ю. Амчиславская
ГИБКОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ВОСТРЕБОВАННЫЙ «МЯГКИЙ НАВЫК» (SOFT SKILLS) СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 400

Е.А. Шумилова, Н.Н. Уварова
ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....402

Р.М. Эхаева, И.П. Мусаева, Т.В. Ибрагимова
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ В СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....404

Р.М. Эхаева, П.К. Магомедова, Л.И. Джегистаева
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ..406

А.Е. Савинова
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 408

И.Н. Чайка
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТАРШИНСКИМ СОСТАВОМ ВОЕННО-МОРСКИХ ВУЗОВ.....410

И.Б. Кузнецов
УЧЕТ ФАКТОРОВ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УГРОЗ И ОШИБОК СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....412

Т.С. Абрамова, А.И. Горохова
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) 415

М.Ю. Дайнеко, Н.В. Арчахова, И.И. Могилева
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 417

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л.Х. Абдуллина
ПОЭТ-ПРОСВЕТИТЕЛЬ САФУАН ЯКШИГУЛОВ В РОЛИ ПЕРЕВОДЧИКА 421

А.А. Ашурбеков
ЖАНР ПОВЕСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.А. АЛИМУРАДОВА.....423

И.В. Баранова, Л.И. Харченкова, М.И. Абдыжапарова
АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ АНТРОПОМОРФНЫХ И СОЦИОМОРФНЫХ МЕТАФОР В НАУЧНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСАХ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СЕВЕРОВЕДЕНИЯ 425

А.М. Бекеева
МОТИВ НЕСЧАСТНОЙ ЛЮБВИ В ЛИРИКЕ А.М. ДЖАЧАЕВА 428

А.М. Бекеева
НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ПОЭЗИИ А.М. ДЖАЧАЕВА 431

М.А. Бурцева
ПРИНЦИПЫ СЮЖЕТОСЛОЖЕНИЯ РАССКАЗА Р.Л. СТИВЕНСОНА «ОКАЯННАЯ ДЖЕНЕТ» 433

С.В. Владимирова, Н.В. Филимонова, М.А. Макеева
ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЯ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «HEAD» НА РУССКИЙ ЯЗЫК 436

А.И. Горохова
МОТИВ СНА КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЕМ В ЯКУТСКОМ ДОКУМЕНТАЛЬНОМ ФИЛЬМЕ «24 СНЕГА».....438

А.Н. Иконникова, М.И. Попова, А.В. Семенова
ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....441

С.В. Кечил-оол, И.Д. Дамбыра, А.А. Балыва
ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ГОЛОВА» В ТУВИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....443

Е.М. Куулар
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ФОРМ СРАВНИТЕЛЬНОЙ СТЕПЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ТУВИНСКИХ ДИАЛЕКТАХ 446

О.Д. Ли
СЕМАНТИКА ПРОТИВИТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ 448

Лю Ху
БАБУШКА КАК МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЖ В ПРОВИНЦИИ ШАНЬДУН 450

М.Р. Нашхоева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....452

Л.М. Тетакаева, Р.Н. Абдулаева
СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ 454

З.Ш. Агавова
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКАХ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА 457

М.К. Джамалова
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЭКСПРЕССИВЫ В ПОЭЗИИ СЕМЕНА ХАНИНА.....459

С.-Х.С.-Э. Ирезиев, Т.И. Усманов, А.Б. Денильханова
СУЖЕНИЕ ДИФТОНГОВ ИЕ, ИЁ, УО, УӀО ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ В ЧЕЧЕНСКОМ И ИНГУШСКОМ ЯЗЫКАХ.....460

Е.А. Зюзина
ИСКАЖЕНИЕ ОРФОГРАФИИ СЛОВА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕССЫ) 463

А.Т. Ламина
МОТИВЫ ЕДИНОЙ ВЛАСТИ, ЕДИНОГО МИРОПОРЯДКА И НАВЯЗАННОГО СЧАСТЬЯ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 466

Р.М. Чапаева, Д.М. Мурадова, Л.К. Рагимханова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИМЕО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СЛОВ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....468

Р.М. Чапаева, Д.М. Мурадова, Л.К. Рагимханова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ ЖИВОТНОГО МИРА В АВАРСКОМ, ДАРГИНСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....470

А.Р. Шахбанова
ГРАММАТИЧЕСКИЙ СОСТАВ И СТРУКТУРА НАРЕЧНЫХ ФЕ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА 472

Л.Х. Самситова
ДИАЛЕКТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ДИАЛЕКТА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА).....474

Н.Д. Сувандии
ОСНОВНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЗООНИМОВ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ 476

А.Е. Шамаева, О.Д. Слепцова
ОБРАЗНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЛИЦО ЧЕЛОВЕКА, В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИХ ПАРАЛЛЕЛЯМИ ИЗ МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКОВ.....478

С.Х. Шихалиева, К.А. Султанахмедова, Д.А. Рамазанова, Х.М. Хасбулатова, А.Р. Шахбанова
ГЕНДЕРНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ 481

Э.Г. Щебельская, В.А. Власов
КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ «УГОЛОВНЫЙ ПРОЦЕСС» В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 483

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
О СВОЕОБРАЗИИ ТРУДОВОЙ ПОЭЗИИ В ФОЛЬКЛОРЕ КУБАЧИНЦЕВ.....485

Л.А. Тамбиева, Ф.Х. Ахматова
НОВЫЕ ЗНАЧЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ 488

Р.Р. Ахунзянова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ МОДАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДЕТЕКТИВНОЙ ПРОЗЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЖАНРОВОЙ СПЕЦИФИКИ 490

А. Е. Божедонова
СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ КРАСНЫЙ В ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОГО ОЛОНХО И АЛТАЙСКИХ, ХАКАССКИХ ЭПОСОВ).....492

Ван Инжу
ЦВЕТОВАЯ МЕТАФОРА В РОМАНЕ ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА».....494

В.Н. Варламова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ И СИМВОЛЫ В МАЛОЙ ПРОЗЕ А.С. БАЙЕТТ.....496

Е.П. Вишнякова, Т.П. Карпухина
РОЛЬ АРХЕТИПА В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА НОВЕЛЛЫ Г. УЭЛЛСА «СТРАНА СЛЕПЫХ».....499

Л.М. Гоюшова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АМЕРИКАНСКИХ И РОССИЙСКИХ АЭРОНАУТОНИМОВ.....504

С.К. Ефимова, Т.Б. Дмитриева
РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В ЯПОНСКИХ КРУЖКОВЫХ СООБЩЕНИЯХ УНИВЕРСИТЕТА ХОККАЙДО (ЯПОНИЯ).....506

Е.Е. Жиркова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ ЯКУТСКОГО И БУРЯТСКОГО ЯЗЫКОВ.....509

М.О. Иванова, З.Б. Степанова
СЕМАНТИКО-КОНТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯПОНСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ: КОРПУСНЫЙ ПОДХОД.....511

А.М. Коняшкин
СТРУКТУРА СКАЗУЕМОГО В БИИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ.....513

Е.И. Кригер
ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЕ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТ NEW YORK POST И NEW YORK DAILY NEWS).....515

Лю Вэньцзя
СТАНДАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В КИТАЕ, ЕВРОПЕ, РОССИИ 520

Е.А. Макарова
БАЗА ДАННЫХ «ЯЗЫКИ МИРА» КАК ИНСТРУМЕНТ КЛАССИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВ-ИЗОЛЯТОВ.....524

З.М. Агларова, Р.Н. Абдулаева, Л.М. Тетакаева, Р.И. Агаларова
ОБРАЗНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОНЯТИЯ РАЙ В АНГЛИЙСКОЙ И АВАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....528

Т.Х. Ахмадова
ЖАНР «МАЛЕНЬКОГО РАССКАЗА» В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО 530

Т.Х. Ахмадова
ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «КАЗАКИ» 532

Г.А. Гасанова
ОБРАЗ ЦАРЕВНЫ В РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИТЕТОВ) 534

П.Е. Демин
ПРОБЛЕМА ПОИСКА СООТВЕТСТВИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВОЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ.....536

Су Ливэй
АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЙ РУССКОЙ САФО – СОФИИ ПАРНОК 539

З.Н. Торогельдиева
ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ПОВЕСТИ ЛУЛЫ КУНИ «АБРИСЫ» 541

В.М. Хантакова, А.Ю. Кутимская
СИНОНОМИЯ ЭПОНИМНЫХ ТЕРМИНОВ В ТЕРМИНОЛОГИИ БАНКОВСКОГО ДЕЛА.....543

О.Ю. Черных
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЕНДЕРА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 546

Б. Чераги
РАССМОТРЕНИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА ПЕРСИДСКИЙ ЯЗЫК.....549

А.Е. Шамаева, О.Д. Слепцова
ОБРАЗНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ФИГУРУ ЧЕЛОВЕКА, В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИХ ПАРАЛЛЕЛЯМИ ИЗ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА 553

С.М. Юсупова, Л.М. Бахаева
ГЕНДЕРНЫЙ КОМПОНЕНТ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 555

А.С. Котлова
СООТНОШЕНИЕ ЭКСПЛИЦИТНОСТИ И ИМПЛИЦИТНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ НОВОСТНОГО ТЕКСТА 557

Д.А. Божедаров
СПЕЦИФИКА ТЕЛЕВИЗИОННОГО ВЕЩАНИЯ КАК ФАКТОР ИНКУЛЬТУРАЦИИ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ) 560

Н.А. Вагизиева
МАЛЫЕ ЖАНРЫ В УСТНОМ НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ КАДАРЦЕВ (ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ).....562

Л.М. Генералова, О.В. Коробова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, ОПИСАТЕЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ВОПРОСЫ ВАЛЕНТНОСТИ.....564

Т.В. Илларионова
ФОЛЬКЛОРНОЕ НАСЛЕДИЕ А.Е. КУЛАКОВСКОГО 567

Э.А. Казимова
АКТИВИЗАЦИЯ СУФФИКСА -И- В СОВРЕМЕННОМ СЛОВОТВОРЧЕСТВЕ 570

О.В. Никифорова, И.А. Фадеева
МЕСТО ВИКТОРИИ ЯНКОВСКОЙ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ.....572

У.У. Гасанова
СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОЗЕ ХАБИБА АЛИЕВА.....574

Г.А. Гасанова
АВТОРСКИЕ СРАВНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА.....576

Е.А. Зюзина
К ПРОБЛЕМЕ ЧЛЕНИМОСТИ СЛОВ-АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 578

Е.М. Игнатова, Е.В. Пивоварова
РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДВУЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....580

С.-Х.С.-Э. Ирезиев, А.Д. Денильханова
ДИСТРИБУЦИЯ ПЕРВИЧНЫХ И ВТОРИЧНЫХ ГЛАСНЫХ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ 583

С.-Х.С.-Э. Ирезиев, Т.И. Усманов, А.Б. Денильханова
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ГЛАСНЫХ ЧЕЧЕНСКОГО И ИНГУШСКОГО ЯЗЫКОВ 585

В.Ш. Расумов, Х.Э. Мамалова
СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЧЕЧЕНСКОЙ НЕОБРЯДОВОЙ ПЕСНЕ 587

Ж.М. Гузеев, М.З. Улаков
О РАЗРАБОТКЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ 589

О.К. Павлова
СЛОЖНЫЕ ЭПИТЕТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ТЕКСТАХ ОЛОНХО СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ЯКУТОВ: МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЭПИТЕТЫ.....592

Бахадиванд Чегини Захра, Растегари Сайедэбрахим
ТРАНСФОРМАЦИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....593

О.М. Саая, И.Д. Дамбыра, С.В. Кечил-оол
ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ЯЗЫК» В РУССКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ.....596

К.З. Зулпукаров, З.М. Сабиралиева
О КОГНИТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ СУЩНОСТИ ЮМОРА И СПОСОБАХ ЕГО СОЗДАНИЯ 599

М.Т. Сатанар
К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЙ ФОЛЬКЛОРА КАК САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ 604

Н.Н. Ульянова, Ю.Ю. Хлыстунова
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ ФАЗОВОСТИ ГЛАГОЛЬНЫМИ ЛЕКСЕМАМИ С ПРИСТАВКАМИ AN-, VOR-, FORT-, WEITER-, AB-, AUF -, AUS- (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ).....607

Мэн Ся, Цао Чэнлин
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВИДОВ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ.....610

Е.А. Челак, К.Р. Руссу
МЕТАФОРИЧЕСКОЕ СОЧЕТАНИЕ «ТЮМЕНСКАЯ МАТРЁШКА»: МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА.....613

Е.А. Гуляева, Ю.В. Клюкина, Е.И. Давыдова, Т.В. Мордовина
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПАНДЕМИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ 616

Алсалиби Ривaa Мухаммад Салем
ФУНКЦИИ СМИ, СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В АДАПТАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ 619

Т.В. Аргунова, Т.Н. Пермякова
ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ЯПОНСКИХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ О COVID-19 (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-САЙТА HOKKAIDO SHIMBUN).....621

М.М. Биданок
ДАГЕСТАНСКИЙ АВТОР ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ПРОШЛОГО ВЕКА ХАБИБ АЛИЕВ И СВОЕОБРАЗИЕ ЕГО ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА.....623

Вэй Хуэйминь
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННОЙ СЛОВОФОРМЫ «К ПРИМЕРУ» В ТЕКСТЕ 625

М.Г. Газилов
К ВОПРОСУ О КОМПАРАТИВНОМ ИССЛЕДОВАНИИ НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АВАРСКОГО ЯЗЫКОВ).....628

Л.Н. Герасимова
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНЫХ ГЛАГОЛОВ ЯКУТСКОГО И ШОРСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИЧЕСКОГО ТЕКСТА) 631

Н.А. Герляк
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ УКРАШЕНИЙ И АКСЕССУАРОВ К ОДЕЖДЕ» В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА).....634

Е.А. Дадуева
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КАУЗАТИВАЦИИ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ 636

А.А. Джакаева
ПОНЯТИЕ ЧИСЛА, ИСТОРИЯ ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ.....638

В.В. Илларионов
СКАЗОЧНЫЕ МОТИВЫ В ЯКУТСКОМ ЭПОСЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕПЕРТУАРА СКАЗИТЕЛЯ Н.А. АБРАМОВА-КЫНАТА).....640

В.В. Илларионов
ОСОБЕННОСТИ ВИЛЮЙСКОГО ОСУОХАЯ.....641

Т.В. Илларионова, В.Б. Борисов
ОБРАЗЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДАНИЙ ЯКУТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИЛЮЙСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ).....643

З.Р. Сутаева (Исмаилова)
ЗАПИСКИ УЧЕНЫХ И ВРАЧЕЙ В ДАГЕСТАНСКОЙ МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА.....645

Л.С. Кара-оол
ТОПОНИМЫ ТУВЫ С ЗООКОМПОНЕНТОМ «ПТИЦЫ» 647

К.Б. Доржу, Ш.Ю. Кужугет
ОБРАЗ ВОДЫ В ПОЭЗИИ АНТОНА УЕРЖАА.....650

Э.М. Шестакова, М.И. Кысылбаикова
ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ В АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ БЛОГОСФЕРЫ.....653

М.И. Кысылбаикова
ОЦЕНКА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОЖИДАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ИНТЕРВАЛА (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА «КУЛЬТУРА» В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ) 655

Ф.М. Лельхова
НАЗВАНИЯ ДЕРЕВЬЕВ И КУСТАРНИКОВ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....657

Лю Юйсинь
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ РЕЛЕВАНТНОСТИ .659

Р.М. Майндурова
ЛИТЕРАТУРНАЯ И ФОЛЬКЛОРНАЯ КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ АВАРЦЕВ: ТРАДИЦИОННЫЕ МОТИВЫ И ИХ ТРАНСФОРМАЦИЯ 662

Г.Л. Нахрачева
МЕТАФОРЫ ЭМОЦИЙ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ХАНТЫЙСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ПОЛИСЕМАНТОВ: МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ И ФИЗИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ 664

К.З. Островская
НОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАКОНЦЕПТА «(САКРАЛЬНОЕ) ПРОСТРАНСТВО» В КОНЦЕПТОСФЕРЕ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ.....666

О.И. Дагбаева, Е.Г. Дмитриева, З.А. Усманова
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ТИПОЛОГИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....669

М.А. Магомедов, М.М. Магомедова
ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВАРЕЙ НА АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ..672

Р.О. Муталов, У.У. Гасанова
ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОЕ ПРИДАТОЧНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В КАДАРСКОМ ЯЗЫКЕ: ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ И КОРРЕЛЯТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ.....674

Л.А. Федоркив
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕСТОИМЕНИЯ НЄМХУЙАТ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....676

Е.А. Фролова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС СИНТАКСИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ С РАСЩЕПЛЕННЫМ ИНФИНИТИВОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....679

И.С. Хохолова, Л.А. Павлова
ПАТРИОТИЗМ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ФРАНЦУЗОВ И РУССКИХ.....682

Г.А. Шор, А.В. Антончук
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В ОБЛАСТИ СТРОИТЕЛЬСТВА ЗЕЛЕНЫХ КРЫШ.....684

С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева, Е.Н. Филатова
НАРОДНЫЕ НАЗВАНИЯ БОЛЕЗНЕЙ У ЯКУТОВ И ИХ ПЕРЕВОД НА АНГЛИЙСКИЙ И ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫКИ.....687

И.В. Башкова
COVID-19 – КОВИД:
РУСИФИКАЦИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА 689

Н.Н. Альбеков
ИНВАРИАНТ В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТА 692

П.Р. Амирова, М.М. Уружбекова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ «ЧИСТЫЙ», «ГРЯЗНЫЙ» И ИХ ПРОИЗВОДНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АВАРСКИМ ЯЗЫКОМ 694

П.Р. Амирова, М.М. Уружбекова
ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «СОВЕСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АВАРСКИМ ЯЗЫКОМ.....696

Б.Т. Ганеев
ПОРЯДОК И ХАОС В ЯЗЫКЕ 698

Г.А. Гасанова
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА).....701

М.К. Джамалова
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ПОЛИСЕМИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ.....703

М.А. Магомедов
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОЙ И МУЖСКОЙ РЕЧИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....705

М.И. Магомедов, М.А. Магомедов, Д.М. Магомедов, М.М. Магомедова
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ АКТИВНОЙ И ПАССИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА 707

И.И. Садовникова
ОСНОВНЫЕ ОРНАМЕНТАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЕ ЭВЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭВЕНОВ БЕРЕЗОВКИ).....710

Ф.С. Андросова
СЕМАНТИКА ОБРАЗА ***КҮН*** – ‘СОЛНЦЕ’ В СОВРЕМЕННОМ КИНОТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА Л. БОРИСОВОЙ «МИН ҮРДҮБЭР КҮН ХАҺАН ДА КИИРБЭТ») 712

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Semenov V.V., Medvedev I.V., Andrianov A.S.
PROSPECTS AND THE DIRECTION OF CHANGES IN THE INSTRUCTION ON THE ORGANIZATION OF FIRE TRAINING IN OVD THE RUSSIAN FEDERATION AND CONDITIONS OF USE OF FIREARMS BY POLICE OFFICERS 5

Arskieva Z.A.
HUMANISTIC ORIENTATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF PEDAGOGICAL OPTIMISM 7

Asatryan O.F., Kobozeva I.S., Chinyakova N.I.
CONTROL AND EVALUATION OF THE EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS-MUSICIANS IN A UNIVERSITY IN CONDITIONS OF INTEGRATION OF DISTANCE AND FACE-TO-FACE FORMS OF EDUCATION 9

Ivanova A.V., Bugaeva A.P.
OLYMPIAD TASKS IN MATHEMATICS AS A MEANS OF DEVELOPING NON-STANDARD THINKING OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN 11

Yuehan Wang
ON THE FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF SPEAKING SKILLS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES 14

Voskresenskaya T.A.
AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CONFLICT OF PRIMERY SCHOOL STUDENTS 17

Glazyrina E.Yu., Kurbatova N.V.
PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF THE ARTIST-TEACHER IN THE FIELD OF STAINED GLASS ART 19

Gorbacheva D.A., Egorova E.N., Semenyakina G.B.
DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS BY THE MEANS OF TOURISM IN THE PROCESS OF TRAINING AND UPBRINGING IN FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS 22

Druzhinina L.A., Osipova L.B., Druzhinin V.V.
MUSICAL EDUCATION OF HEALTH IMPAIRED PRESCHOOLERS AS A CONDITION OF THEIR COMPENSATORY DEVELOPMENT 25

Zakharova L.M., Dormidontova L.P.
FORMATION OF SOCIOCULTURAL IDENTITY OF CHILDREN 5-10 YEARS OLD IN THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM 28

Gorbacheva D.A., Kostenko E.A.
CONTENT BASES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ARTISTIC COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE ARTISTS OF MONUMENTAL PAINTING IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY 31

Krivykh A.N., Mirnyi A.V., Kryzhanovskaia O.O.
DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF A FUTURE GEODESIST ENGINEER IN DIFFERENT CLIMATIC CONDITIONS 33

Kudryavtsev N.G., Temerbekova A.A.
RESEARCH OF APPROACHES FOR EVALUATING EFFICIENCY OF THE PROJECT INTERFACES METHOD WHEN USING IT IN PROCESS OF ADDITIONAL ENGINEERING EDUCATION AND CHILDREN'S TECHNICAL CREATIVITY 35

Kuular S.-S.V.
VALUE PRIORITIES OF THE MODERN TUVAN FAMILY: RESEARCH EXPERIENCE 40

Lyskova M.I.
TO THE QUESTION OF LINGUO-COMMUNICATIVE TRAINING OF POLICE OFFICERS ABROAD 42

Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshtchevskaya Yu.M., Soluyanova O.N.
EXPLORING THE ACCEPTANCE OF SOCIAL NETWORKING SITES AS AN EDUCATIONAL PLATFORM TO ENHANCE STUDENTS' ACADEMIC WRITING SKILLS IN ENGLISH 45

Malchukova N.N.
LABOR AS ONE OF THE PROFESSIONAL VALUES OF THE FUTURE AGRICULTURAL ENGINEER 48

Matveeva A.G., Nikolaev A.I., Archakhova N.V.
FORMATION OF VOCABULARY SKILLS USING THE KAHOOT PLATFORM IN ENGLISH LESSONS IN THE 5TH GRADE 51

Nikonova N.I., Terentyeva V.V.
BOOKTRAILER AS A MEANS OF ACTIVATING READING ACTIVITY OF STUDENTS 53

Abdulayeva M.A.
SOME FEATURES OF THE METHODOLOGY OF PHYSICAL CULTURE IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT PHYSICAL EXERCISES IN SECONDARY SCHOOLS 55

Asadulaeva F.R., Abdulshehidova Kh.E., Magomedkhanova U.Sh.
PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLERS 57

Asadulaeva F.R., Kurbanova A.B., Magomedkhanova U.Sh.
CONTENT, STRUCTURE AND SPECIFICS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN PRIMARY EDUCATION 59

Bogdanova Yu.Z.
THE USE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL STUDENTS 62

Nalgieva I.A., Kurbanova A.B., Bulueva Sh.I.
DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF GIFTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL 64

Gamidov L.Sh., Magomedalieva M.R., Kuchmezov R.A.
BASICS AND STRUCTURE OF THE CONCEPT "RESEARCH CULTURE OF A UNIVERSITY STUDENT" 66

Goncharov S.A.
EDUCATION OF CADETS' CIVIL LIABILITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 68

Abdraimov R.T., Abdiev B.
TECHNIQUE FOR CONDUCTING LABORATORY WORKS FOR STUDYING THE PHENOMENA OF ELECTROMAGNETIC INDUCTION 70

Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V.
PRACTICE OF WORK OF INSTITUTES OF STATE AND PUBLIC ADMINISTRATION OF SECONDARY SCHOOLS ON PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS 73

Grebennikova V.M., Kazantseva V.A.
THE MORAL VALUES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN RESOLVING INTERPERSONAL CONFLICTS IN HETEROGENEOUS STUDENT GROUPS 75

Karimulaeva E.M., Kurbanova A.M., Alieva U.G.
THE BASICS AND FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 79

Kuchmezov R.A., Azhiev M.V., Akbulatova L.A.
REFLEXIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION FOR FORMING PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHER 81

Larina T.V., Sklyarova O.N.
FEATURES OF DIGITALIZATION PROCESS IN RUSSIAN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 83

Madaev U.M.
CREATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN FORMATION WITH USING DECORATIVE AND APPLIED ARTS 86

Medvedeva N.I., Enin V.V., Ofitserova S.V.
DISTANCE LEARNING DURING SELF-ISOLATION: A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS 88

Pakhomova N.V., Savchenko V.M.
DEVELOPMENT OF ANALYTICAL SKILLS IN THE COURSE OF TRAINING CADETS TO USE THEIR COMBAT EXPERIENCE 90

Pogorelova N.V., Volgina S.V., Morozova A.A.
DIGITALIZATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM OF UGS 38.00.00 «ECONOMICS AND ACCOUNTING» 92

Pogorelova N.V., Zelenova G.V., Labunskaya V.I.
MASTERING PROFESSIONAL SKILLS BY LECTURERS 95

Sorokopud Yu.V., Romanyuk E.V., Loktionova I.A., Aripov M.A.
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AMONG STUDENTS OF VOCATIONAL SCHOOLS BASED ON INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION AND UPBRINGING 97

Temurkaeva D.B.
VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN SCIENCE AND MATHEMATICS 99

Bulueva Sh.I., Mutuskhanova R.M., Yusupova R.Ya.
POTENTIAL OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN DEVELOPING THEIR PROFESSIONAL SKILLS 102

Podlipskii O.K.
FUNCTIONAL LITERACY AS A DIRECTION FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL 104

Popova M.I., Ikonnikova A.N., Semenova A.V.
IMPLEMENTATION OF MOODLE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM IN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS 107

Pushkina O.V.
SYNERGETIC PRINCIPLES AND CONDITIONS OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF FORMING THE SUBJECT-PROFESSIONAL POSITION OF A TEACHER 109

Razumova A.B., Rizkova T.I.
CURATED CONTENT IS A NEW ROLE AS A UNIVERSITY TEACHER IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY 111

Salchak B.V.
ETHNOCULTURAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TYVA) 114

Sanin D.V., Yangol D.Yu., Orlov R.V.
MODELING OF THE PROCESS OF TRAINING BY THE CONTRACT OF UNITS OF SPECIAL PURPOSE FORCES OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION....116

Santueva E.Z., Gasanova S.Kh., Kislitskaya S.S., Khasbulatova Kh.M.
INFORMATION- AND COMMUNICATION-BASED COMPETENCY IN DESCRIBING THE CONTENTS OF A BILINGUAL DICTIONARY....119

Stepina S.D., Miryugina N.A.
REVIEW OF RECENT RESULTS OF NEW VOCABULARY STUDY IN THE COURSE OF "FOREIGN LANGUAGE" AMONG STUDENTS OF YUGRA STATE UNIVERSITY WITHIN THE PERIOD OF DISTANT FORM OF STUDYING IN LMS MOODLE....121

Teplukhin E.I., Yudin D.S., Kryzhanovskaya O.O., Mitrokhin E.A., Samsonova E.A.
PREVENTION OF INJURIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE UNIVERSITY....123

Teplukhin E.I., Mitrokhin E.A., Yudin D.S., Samsonov A.Yu., Samsonova E.A.
DIFFERENTIATED APPROACH TO PHYSICAL ACTIVITY IN PREVENTION OF DISEASES OF STUDYING UNIVERSITIES....126

Wu Siqi
CHINESE ACCENT IN THE PRONUNCIATION OF RUSSIAN LATERAL CONSONANTS AND THE WAYS OF ITS ELIMINATION....128

Sagdy Ch.T., Khuren-ool S.Kh.
QUALITY MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION....130

Chukhrova M.G., Fil T.A., Yudina S.D., Aleksandrova A.A.
SOCIOCULTURAL PEDAGOGY FOR ETHNIC TOLERANCE AND ITS RELATIONSHIP WITH THE PERSONAL'S SELF-ASSESSMENT....133

Grigorieva V.V., Kolodeznikova M.P.
THE FORMATION OF WRITING SKILLS OF STUDENTS FOR PASSING THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH....135

Antifeeva E.L., Petrova D.G.
RESEARCH TRAINING AS A MEANS OF FORMING PHYSICAL THINKING....138

Biryukova N.V.
PROJECT METHOD AS A METHOD OF INCREASING MOTIVATION TO STUDY NON-PROFILE SUBJECTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS....140

Vartanian A.S.
PROBLEMS AND PROSPECTS OF STUDYING THE COURSE "BASICS OF PROJECT ACTIVITY"....143

Vinokurov A.A.
SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT "SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF WOMEN WORKERS OF LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES" IN THE FIELD OF THEORY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY....145

Garin A.F.
MUSICAL EDUCATION AS A SOCIOCULTURAL SYSTEM: THE METHODOLOGICAL ASPECT....148

Damba I.N., Marzi Ch.B., Sagdy Ch.T.
DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN ELDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF USING APPLICATIONS....150

Eroma M.V.
POTENTIAL PEDAGOGICAL EFFECT OF THEATRE FESTIVALS AND THEIR ROLE IN DEVELOPING SENIOR PUPILS' WORLDVIEW....152

Isaeva A.A.
V. MAZEL'S METHOD AS FUNDAMENTAL IN THE INITIAL PERIOD OF LEARNING TO PLAY THE VIOLIN....155

Iskhakova A.T., Iskhakova G.T.
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ADAPTING STUDENTS TO THE LEARNING PROCESS....157

Novikova N.A., Suldikova I.V.
HEALTH DAY AS ONE OF THE FORMS OF INTRODUCTIONS OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG STUDENTS....159

Abdulov M.R.
DEVELOPMENT AND EDUCATION OF STUDENTS' SKILLS TO COOPERATE IN THE PROCESS OF SPORTS AND WELLNESS....162

Aldakimova O.V.
POLY-CONTEXT APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ADAPTATION PROGRAMS FOR FOREIGN STUDENTS....164

Gandarova L.B., Guliyeva M.M., Shuturova Kh.M
CONSTITUTIONAL LEGAL AWARENESS OF THE INDIVIDUAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY....166

Erina I.A., Peredery S.N., Mokeeva L.N.
INCLUSIVE LEARNING: FEATURES OF PRACTICAL IMPLEMENTATION IN THE WORLD AND RUSSIAN NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE169

Zakharova E.V.
DIFFERENT APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES....170

Kandayeva N.A., Ramazanova E.A.
DECORATIVE TOY OF THE PEOPLES OF DAGESTAN AS A MEANS OF DEVELOPING MANUAL SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN....173

Magomedalieva M.R., Isaeva G.G., Gamidov L.Sh.
DIDACTIC POSSIBILITIES OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TRAINING STUDENTS....176

Ramazanova E.A.
FORMATION OF THE AESTHETIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN IN A SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT....178

Tavberidze D.V.
FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES....180

Uzdenova Z.K.
FORMATION OF COGNITIVE INTEREST FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS....183

Mussaui-Ulyanischeva E.V., Ulyanischeva L.V.
USING EDUCATIONAL STRATEGIES FOR MASTERING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....185

Chekina E.V.
DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "THE SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE IN THE EDUCATION SPECIALIST" IN THE DISCURSIVE FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH....188

Romanova G.A.
MODERN HOLIDAY CULTURE OF RUSSIA: RELEVANCE OF TRANSFORMATIONS, DISTINCTIVE SIGNS AND TRENDS OF DEVELOPMENT....190

Domur-ool V.O., Sagdy Ch.T., Khuren-ool S.Kh.
MANAGING THE DEVELOPMENT AND SUPPORT OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN....191

Sofronova V.V., Nikulina L.P.
ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE INDEPENDENCE....194

Surzhikov V.F.
TO THE QUESTION OF TECHNICAL ISOMORPHISM OF INERTIAL OBJECTS....196

Aikina L.P., Afanasiev A.M., Nikishina Yu.V.
THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE CONDUCTOR-CHOIRMASTERS IN A UNIVERSITY OF CULTURE....200

Beloborodova V.V.
OPPORTUNITIES OF THE PIANO COURSE IN THE DEVELOPMENT OF ANALYTICAL AND EXECUTIVE SKILLS OF MUSIC UNIVERSITY STUDENTS....203

Dudina G.O.
THE RELEVANCE OF THE PRESENTATION OF CASE MEANINGS IN TEXTBOOKS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, TAKING INTO ACCOUNT THE CONTINGENT OF STUDENTS....205

Ilyasov D.F., Selivanova E.A.
PEDAGOGICAL FACTORS FOR INCREASING LEARNING MOTIVATION AND PRODUCTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN SCHOOLS WITH LOW LEARNING OUTCOMES....208

Kombu A.S.
ABOUT PROBLEMS OF ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN TUVA IN THE FIRST HALF OF THE 60S OF THE XX CENTURY....211

Kuptsova S.A.
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR STUDENTS TO IMPROVE THEIR CONFLICT COMPETENCE....213

Lukina N.A.
PRACTICAL-ORIENTED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING OF FUTURE CONSTRUCTION ENGINEERS BY CASE TECHNOLOGY....216

Mustafaeva S.A.
INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH THE FAMILY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING....218

Aliev Z.G., Abdulaeva R.N., Tetakayeva L.M.
WAYS OF FORMING LEXICAL SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE....221

Idrisova F.A., Khankarova Z.A.
CREATION AND MAINTENANCE OF A DIGITAL PORTFOLIO OF A FUTURE CUSTOMS SPECIALIST....223

Ismailova N.P., Kurbanova Z.S.
SOCIAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF INFORMATION GLOBALIZATION....225

Kuzmina S.V.
CREATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF SOCIAL COMPETENCE OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION STUDENTS....227

Markaryan V.Yu.
CONTENT OF ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS OF PHYSICAL EDUCATION OF THE PEOPLES OF THE CRIMEA....230

Plieva A.O., Mamalova Kh.E.
APPLICATION OF GAME METHODS OF LEARNING IN CREATING A REFLEXIVE-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY....232

Safonov A.A.
CLASSIFICATION OF TYPES OF DEVIANT BEHAVIOR AND DISTINCTION BETWEEN THEM....234

Safonov A.A.
DIRECTIONS FOR PREVENTION OF ASOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS IN THE RISK GROUP.236

Selyukova E.A.
FORMING LEADERSHIP QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CHILDREN'S TEAM....238

Khashegulgova Zh.A., Uzhakhova Z.M.
STEM EDUCATION AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL....240

Pavlova O.A., Kuznetsova K.P.
MODELING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF OLDER ADOLESCENTS TO MAKE DECISIONS IN A SITUATION OF UNCERTAINTY..242

Pestova E.V.
CONCEPTS OF SITUATIONAL TEACHING OF A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER SCHOOL....244

Teplova N.V., Kobozeva I.S., Chinyakova N.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF PERSONALITY OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY BY MEANS OF RUSSIAN SPIRITUAL MUSIC....246

Fomicheva E.E., Shafarenko Yu.K.
FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF STUDY AT A UNIVERSITY....249

Abramyan N.G., Starkova E.N.
ON SOME METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING PSYCHOLOGY AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....251

Abramyan N.G., Khozyasheva L.S.
THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF STUDY AT A UNIVERSITY....253

Berger O.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EDUCATION OF STUDENTS' SPEECH CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS....255

Burtseva G.V., Molyavko G.P., Savchenko M.V.
REVISITING LEARNING DANCE INNOVATIONS IN EDUCATIONAL SPACE OF THE ALTAI REGION....258

Busurina E.V., Gorbenko V.D., Kuraleva I.R.
CONCEPT OF TEACHING FOREIGN ENGINEERING STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE....260

Byrylova E.A., Spitsyna T.A.
FORMATION OF A SOCIAL SECURITY CULTURE FOR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....262

Gridneva S.V.
ASSESSMENT OF STUDENTS' HIGH SCHOOL READINESS LEVEL....265

Davitashvili E.T.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S FOLKLORE GROUP....267

Elina E.N., Kuznetsova L.I.
THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF FRAME LEARNER'S DICTIONARY....269

Balachenkov D.A., Zalavina T.Yu., Gasanenko E.A., Savva L.I.
INTEGRATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF HEALTHY LIFESTYLE SELF-ORGANIZATION AMONG STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION....271

Ivanova A.V., Skriabina A.G.
DEVELOPMENT OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' STOCHASTIC COMPETENCE....273

Kolesnikova T.V., Belotserkovets N.I., Zima V.A.
REGULARITIES AND PRINCIPLES OF CHILD EDUCATION: PEDAGOGICAL SUPPORT FOR YOUNGER STUDENTS....275

Kotlyarova T.A., Kotlyarov M.G.
MASTERING RUSSIAN SINGING TRADITION IN THE CREATIVE EDUCATIONAL COLLECTIVE....277

Kushkina O.V., Ilyina N.F.
TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN THE DIRECTION OF TRAINING JURISPRUDENCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA....279

Litvinova N.Yu.
PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE CLIENT FOR THE PROCESS OF SUPPORTING SUBJECTIVE WELL-BEING AND ITS SCENARIOS....281

Litvinova N.Yu.
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF LIFE SATISFACTION AND SUBJECTIVE WELL-BEING....284

Loginova A.N.
PEDAGOGIZATION OF ACTUAL SOCIAL PRACTICES AS A MODERN TOOL OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING....286

Nepoklonova E.O., Kipnes L.V., Tokareva P.V.
FORMATION OF A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TRAINING MODERN SPECIALISTS....289

Kashekova I.E.
SEMANTICS OF SPEECH COMMUNICATION IN LIFE, IN ART, IN EDUCATION....292

Lobanova E.V., Sapozhnikova O.B.
THE USING OF INNOVATIVE TECHNIQUES IN THE FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT PERSONALITIES IN CHILDREN WITH DISABILITIES....294

Shapka I.S., Shapka S.N.
THE ROLE OF NATIONAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF ADOLESCENTS AND THEIR PLACE IN THE STRUCTURE OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL SYSTEM OF BASIC GENERAL EDUCATION....297

Popova E.M., Fedorova E.N.
DEVELOPING LEXICAL AND GRAMMATICAL ELEMENTS OF LIGUISTIC COMPETENCE THROUGH DISTANCE LEARNING COURSE....299

Sorokina L.A., Buinov L.G., Kuptsova S.A., Syromyatnikova L.I.
INFLUENCE OF SOME ELEMENTS OF HEALTH-SAVING BEHAVIOR ON THE DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS OF STUDENTS OF THE HUMANITIES UNIVERSITY..301

Surudina E.A.
MODELS OF ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGICAL PRACTICE....304

Tarabukina A.A., Illarionova T.V.
PHYTOTHERAPY AS A PROJECT IN CULTURAL ACTIVITIES (ON THE EXAMPLE OF THE MOMSK ULUS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA))....306

Shemet N.V.
FORMATION OF CADET MILITARY PROFESSIONAL IDENTITY....308

Shupletsova Yu.A., Yastremskaya Yu.A., Nemaltseva K.V., Nikitina V.A.
FORMATION OF INTEREST IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE STUDY OF LITERATURE AT A UNIVERSITY....310

Isaeva L.A.
ETHYMOLOGICAL ANALYSIS AS A MEANS OF DEVELOPING SPELLING VISTA IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS....312

Isaeva L.A.
MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE....314

Bokova O.A., Rybin D.N., Stepanishev A.G.
EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION AS A BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS....316

Melnikova Yu.A., Bokova O.A.
INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE SCHOOL: PRACTICAL ASPECTS OF RESOURCES DEVELOPMENT FOR GIFTED CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOLVING LIFE PROBLEMS....320

Kusakina E.A.
PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS-CINOLOGISTS AND THE CONDITIONS OF ITS FORMATION....322

Kushnerova D.P.
MONITORING THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN....325

Zhilina A.I.
SYSTEM MANAGEMENT OF TEACHING STAFF FOR GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN RUSSIA OF THE XXI CENTURY....328

Ivashchenko M.V., Kulcheiko O.V.
ON THE ISSUE OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION....331

Kolbasin V.N.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CAREER ORIENTATIONS IN THE INTEGRATIVE SYSTEM OF INTERNAL CORPORATE TRAINING OF SOCIAL WORKERS....333

Krivozubova Yu.I.
DEVELOPMENT OF STUDENTS COMMUNICATION CULTURE IN THE ASPECT OF PROBLEMS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTISTS IN ARTS AND CRAFTS....335

Kuznetsov A.S.
PROBLEMS OF METHODS OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN YOUTH....337

Nikitin Z.N.
FEATURES OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF FOLK ART OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) FOR PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS....339

Skorobogatova O.Yu.
INTERSUBJECT RELATIONS IN THE DEVELOPMENT OF SPECIAL DISCIPLINES IN THE FIELD OF MODELING AND ARTISTIC DESIGN OF CLOTHING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN THE PROFILE OF ARTISTIC EMBROIDERY 341

Tikhomirova V.V.
EXPERIENCE IN ORGANIZING INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE FIELD OF LEISURE ON THE EXAMPLE OF THE GAME "MEMORY ROUTE"....343

Filimonov I.A.
INFLUENCE OF THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE FORMATION OF FAMILY VALUES AMONG CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS....345

Cheredova E.A.
PROBLEMS OF UNIFICATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION IN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE.....347

Abdurazakova D.M., Kurbanova L.U.
PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' TOLERANCE USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES 349

Abubakarov M.V., Aibatyrov K.S., Malsagov B.S.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER 351

Aibatyrov K.S., Minazova Z.M., Murtuzalieva A.S.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' INFORMATION CULTURE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION....353

Aliyeva B.Sh., Avshalumova L.Kh., Aliyeva Z.I.
CONCEPT OF THE UNITY OF SECULAR AND RELIGOUS ETHNOCULTURAL VALUES....355

Aliyeva B.Sh., Rasulova Z.M., Gadzhiakhmedova Sh.I.
TO THE PROBLEM OF FINDING A NATIONAL IDEA – THE MAIN REFERENCE POINT IN THE EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION....357

Aliyeva B.Sh., Zakaryeva M.V., Aliyeva M.M.
TEACHING CONDITIONS FOR THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH THEIR FAMILIES BY INVOLVING THEM INTO ACTIVITIES AT "FAMILY ACADEMY", A RESEARCH AND EDUCATION CENTER....359

Alikhanova B.A.
DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE LEARNING ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF MBOU KSOSH №1 "KUBACHINSKAYA SECONDARY SCHOOL") 361

Akhmadova T.Kh., Makhaeva G.M., Gadzhieva N.Yu.
FORMATION OF PROJECT AND RESEARCH COMPETENCIES OF STUDENTS AT A UNIVERSITY....363

Bagirova Z.K., Arsakaeva Kh.S., Akbulatova L.A.
PROFESSIONAL FORMATION OF A TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY....365

Bataeva M.T., Vazkayeva S.S-A., Malsagov B.S.
MODELING THE PROCESS OF FORMING THE ICT COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER 367

Bedrin V.S.
DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE OF CADETS AND LISTENERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA THROUGH THE USE OF COMPUTER COURSES....369

Bedrin V.S.
ON THE CLASSIFICATION OF E-LEARNING SYSTEMS 371

Bulueva Sh.I., Tsamayeva A.A., Nurmagomedova N.Kh.
FEATURES OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING LEGAL DISCIPLINES 373

Gadaborsheva Z.I., Bulaeva Sh.I., Bekova M.R.
FEATURES OF STRESS TOLERANCE IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS....375

Gamidov L.Sh., Bataeva M.T., Ziaudinova O.M.
USE OF CASE-TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES 377

Davydova L.N., Mirzoeva E.V., Myachina V.A., Tolstykh O.S.
MODEL OF EDUCATION OF A PERSON OF CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 379

Demilhanova Kh.Ya.
THE PROBLEM OF READINESS OF FUTURE BACHELORS TO USE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE LEARNING PROCESS 381

Erina I.A., Peredery S.N., Fanina E.N.
THE USE OF MEDIA IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF MODERN RUSSIAN YOUTH 383

Ignatovich V.K., Kurochkina V.E., Lakreeva A.V.
ASSESSMENT OF FAMILY READINESS FOR DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A CHILD 385

Kuchchaev R.M., Malsagov B.S., Cholaev A.Kh.
ROLE OF THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN MODERN EDUCATION 388

Bataeva M.T., Magomedova Z.Z., Minazova V.M.
MODERN APPROACHES TO THE MANAGEMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF THE UNIVERSITY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER 390

Maksimenko A.E.
DESIGN AND RESEARCH CULTURE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON 392

Pavlova S.A., Dudaev G.S-Kh.
PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATION OF SCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING 394

Rabadanov M.Kh., Aliyeva B.Sh.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY AMONG DAGESTANI YOUTH BASED ON PROJECT ACTIVITIES....396

Sabanchiev A.N.
DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS THROUGH HEURISTIC AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING INFORMATICS....398

Sorokopud Yu.V., Kozyakov R.V., Matyugin N.E. Amchislavskaya E.Yu.
FLEXIBILITY OF THINKING AS A POPULAR "SOFT SKILL" OF MODERN SPECIALISTS 400

Shumilova E.A., Uvarova N.N.
INCLUSIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER-DEFECTOLOGIST AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA 402

Ehaeva R.M., Musaeva I.P., Ibragimova T.V.
FORMATION OF THE IMAGE OF THE PROFESSION IN THE CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH....404

Ehaeva R.M., Magomedova P.K., Dzhegistaeva L.I.
DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS....406

Savinova A.E.
FORMATION OF COMPETENCES OF STUDENTS WITHIN COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM....408

Chaika I.N.
THE MAIN DIRECTIONS OF ORGANIZING AND EDUCATIONAL WORK WITH THE STARSHINSKY STRUCTURE OF NAVAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS....410

Kuznetsov I.B.
ACCOUNTING OF POTENTIAL THREATS AND SPECIALISTS' ERRORS THROUGH THE USE OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES AS A PART OF VOCATIONAL TRAINING....412

Abramova T.S., Gorokhova A.I.
THE CURRENT STATE OF LANGUAGE TEACHING OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)....415

Daineko M.Yu., Archakhova N.V., Mogileva I.I.
CHARACTER OF FOREGN LANGUAGE TRAINING OF MEDICAL STUDENTS DURING COVID-19 PANDEMIC....417

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdullina L.Kh.
POET, EDUCATOR SAFUAN OF YAKSHIGULOV AS A TRANSLATOR....421

Ashurbekov A.A.
GENRE OF THE STORY IN THE WORKS OF G.A. ALIMURADOV 423

Baranova I.V., Kharchenkova L.I., Abdyzhaparova M.I.
THE RELEVANCE OF STUDYING ANTHROPOMORPHIC AND SOCIOMORPHIC METAPHORS IN SCIENTIFIC AND ARTISTIC DISCOURSES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF NORTHERN STUDIES....425

Bekeeva A.M.
THE MOTIVE OF UNREQUITED LOVE IN THE LYRICS OF A. M. DZHACHAEV....428

Bekeeva A.M.
MORAL PROBLEMS IN THE POETRY OF A.M. DZHACHAEV 431

Burtseva M.A.
PRINCIPLES OF PLOT CRAFTING IN R.L. STEVENON'S STORY "THRAWN JANET" 433

Vladimirova S.V., Filimonova N.V., Makeeva M.A.
EQUIVALENCE AND METHODS OF MEANING TRANSFER OF SOMATICISMS WITH THE COMPONENT "HEAD" FROM ENGLISH TO RUSSIAN....436

Gorokhova A.I.
THE MOTIF OF DREAM AS AN ARTISTIC TECHNIQUE IN THE YAKUT DOCUMENTARY FILM 24 SNOW 438

Ikonnikova A.N., Popova M.I., Semenova A.V.
TEACHING YOUTH SLANG FOR INTERNET COMMUNICATION IN KOREAN LANGUAGE CLASSES 441

Kechil-ool S.V., Dambyra I.D., Balyva A.A.
FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "HEAD" IN TUVAN AND RUSSIAN ..443

Kuular E.M.
FEATURES OF FORMING COMPARATIVE DEGREE OF ADJECTIVES IN TUVAN DIALECTS....446

Li O.D.
THE ADVERSITY SEMANTICS AS AN OBJECT OF STUDIES 448

Liu Hu
GRANDMA AS MYTHOLOGICAL CHARACTER IN SHANDONG PROVINCE 450

Nashkhoeva M.R.
THE USE OF BLOG TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES....452

Tetakayeva L.M., Abdulaeva R.N.
SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING NONVERBAL COMMUNICATION....454

Agavova Z.Sh.
COMPARATIVE ANALYSIS OF BORROWED VOCABULARY IN THE LANGUAGES OF THE PEOPLES OF DAGESTAN 457

Dzhamalova M.K.
SYNTAX EXPRESSIVES IN THE POETRY OF SEMYON KHANIN 459

Ireziev S.-Kh. S.-E., Usmanov T.I., Denilkhanova A.B.
NARROWING OF DIPHTHONGS ИЕ, ИЁ, УО, УӦ IN FORMATION OF TIME FORMS IN CHECHEN AND INGUSHIAN LANGUAGES 460

Zyuzina E.A.
DISTORTION OF THE SPELLING OF A WORD AS A STYLISTIC DEVICE (BASED ON PRESS MATERIAL)....463

Lamina A.T.
MOTIVES OF UNIFIED POWER, UNIFIED WORLD ORDER AND IMPOSED HAPPINESS IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....466

Chapaeva R.M., Muradova D.M., Ragimkhanova L.K.
COMPARATIVE ANALYSIS OF MIMEO-PICTORIAL WORDS IN DAGESTANI LANGUAGES 468

Chapaeva R.M., Muradova D.M., Ragimkhanova L.K.
COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMS OF THE ANIMAL WORLD IN THE AVAR, DARGIN AND LEZGIN LANGUAGES 470

Shakhbanova A.R.
THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE ADVERBIAL IDIOMS IN THE LEZGIN LANGUAGE 472

Samsitova L.Kh.
DIALECT AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE EXAMPLE OF THE NORTH-WESTERN DIALECT OF THE BASHKIR LANGUAGE) 474

Suvandii N.D.
THE MAIN LEXICAL AND SEMANTIC GROUPS OF ZOONYMS IN THE TUVAN LANGUAGE....476

Shamaeva A.E., Sleptsova O.D.
YAKUT FIGURATIVE VERBS DESCRIBING A PERSON'S FACE COMPARED TO MONGOLIAN PARALLELS 478

Shikhalieva S.Kh., Sultanakhmedova K.A., Ramazanova D.A., Khasbulatova Kh.M., Shahbanova D.N.
GENDER REPRESENTATIONS IN MULTI-SYSTEM LANGUAGES 481

Shchebelskaya E.G., Vlasov V.A.
COMMUNICATIVE AND COGNITIVE FEATURES OF THE FRAME-SCENARIO "CRIMINAL TRIAL" IN THE ASPECT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 483

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
ABOUT THE ORIGINALITY OF LABOR POETRY IN THE FOLKLORE OF KUBACHINS 485

Tambieva L.A., Akhmatova F.Kh.
NEW MEANINGS OF POLYSEMANTIC WORDS IN THE KARACHAI-BALKAR LANGUAGE....488

Ahunzyanova R.R.
EPISTEMIC MODAL MARKERS IN ENGLISH-LANGUAGE DETECTIVE PROSE AS A GENRE CONSTITUTING ELEMENT....490

Bozhedonova A.E.
SEMANTICS OF THE RED COLOR IN EPIC TEXTS (COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON THE MATERIAL OF THE YAKUT OLONKHO AND ALTAI, KHAKASS EPICS)....492

Wang Yingru
COLOR METAPHOR IN THE NOVEL "ZULEIKHA OPENS HER EYES" BY GUZEL YAKHINA....494

Varlamova V.N.
FOLKLORE IMAGES AND SYMBOLS IN A FICTIONAL TEXT....496

Vishniakova E.P., Karpukhina T.P.
THE ROLE OF ARCHETYPE IN SETTING THE ARTISTIC SPACE IN THE STORY BY H. WELLS "THE COUNTRY OF THE BLIND" 499

Goyushova L.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF AMERICAN AND RUSSIAN AERONAUTONYMS....504

Efimova S.K., Dmitrieva T.B.
REALIZATION OF PERSUASION IN JAPANESE CIRCLE MESSAGES OF HOKKAIDO UNIVERSITY (JAPAN) 506

Zhirkova E.E.
LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE FIGURATIVE VOCABULARY OF THE YAKUT AND BURYAT LANGUAGES 509

Ivanova M.O., Stepanova Z.B.
SEMANTIC-CONTEXTOLOGICAL ANALYSIS OF JAPANESE ADJECTIVES: CORPUS APPROACH..511

Konyashkin A.M.
THE PREDICATE IN BIINFINITIVE SENTENCES...513

Kriger E.I.
THE PRAGMATIC FUNCTION OF THE NEW LEXICAL UNITS IN THE CONCEPTUAL FIELD OF "FRIEND OR FOE" (AS REFLECTED IN THE NEWSPAPERS NEW YORK POST AND NEW YORK DAILY NEWS)....515

Liu Wenjia
STANDARDS OF PROFESSIONAL TRANSLATION ASSOCIATIONS IN CHINA, EUROPE, AND RUSSIA 520

Makarova E.A.
THE DATABASE "LANGUAGES OF THE WORLD" AS A TOOL OF CLASSIFICATION OF LANGUAGES-ISOLATES 524

Aglarova Z.M., Abdulaeva R.N., Tetakayeva L.M., Agalarova R.I.
IMAGINATIVE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF PARADISE IN THE ENGLISH AND AVAR LINGUOCULTURES....528

Akhmadova T.Kh.
GENRE OF LITTLE STORY IN CREATIVE WORK OF L. N. TOLSTOY....530

Akhmadova T.Kh.
ETHNOGRAPHIC MATERIAL IN THE STORY OF L. TOLSTOY "THE COSSACKS"....532

Gasanova G.A.
THE IMAGE OF THE PRINCESS IN RUSSIAN FOLK TALES (BASED ON THE EPITHETS)....534

Demin P.E.
IN SEARCH OF TERM CONFORMITY WHEN TRANSLATING MILITARY PROFESSIONAL VOCABULARY 536

Su Liwei
ANALYSIS OF THE POETRY WORKS OF SOPHIA PARNOK, THE RUSSIAN SAPPHO....539

Torogeldieva Z.N.
THE IMAGE OF A WOMAN IN LULA KUNI'S STORY "OUTLINES" 541

Khantakova V.M., Kutimskaya A.Yu.
SYNONYMY OF EPONYMOUS TERMS IN BANKING TERMINOLOGY 543

Chernykh O.Yu.
MAIN TENDENCIES OF GENDER CONSTRUCTION IN MODERN SOCIETY 546

Cheraghi B.
THE STUDY OF RUSSIAN INDEFINITE PRONOUNS AND THE METHODS USED FOR TRANSLATING THEM INTO PERSIAN 549

Shamaeva A.E., Sleptsova O.D.
YAKUT FIGURATIVE VERBS DESCRIBING HUMAN'S FIGURE COMPARED TO MONGOLIAN PARALLELS 553

Yusupova S.M., Bakhaeva L.M.
GENDER COMPONENT IN PHRASEOLOGISMS (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES) 555

Kotlova A.S.
RELATIONSHIP OF EXPLICITNESS AND IMPLICITNESS IN THE NEWS TEXT 557

Bohzedarow D.A.
SPECIFICS OF TELEVISION BROADCASTING AS A FACTOR OF AUDIENCE INCULTURATION (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA)....560

Vagizieva N.A.
SMALL GENRES OF THE KADAR FOLKLORE (PROVERBS, SAYINGS)....562

Generalova L.M., Korobova O.V.
THEORETICAL, DESCRIPTIVE AND COGNITIVE ISSUES OF VALENCY 564

Illarionova T.V.
FOLKLORE HERITAGE OF A.E. KULAKOVSKY.....567

Kazimova E.A.
ACTIVATION OF THE SUFFIX -I- IN MODERN WORD CREATION 570

Nikiforova O.V., Fadeeva I.A.
VICTORIA YANKOVSKAYA'S PLACE IN RUSSIAN POETRY....572

Gasanova U.U.
STYLISTIC USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE WORKS OF KHABIB ALIYEV 574

Gasanova G.A.
AUTHOR'S COMPARISONS IN THE WORKS OF EFFENDI KAPIEV 576

Zyuzina E.A.
TO THE PROBLEM OF MORPHEMIC DIVISION OF WORDS-ANGLICISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE....578

Ignatova E.M., Pivovarova E.V.
SUMMARY TRANSLATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL BILINGUAL COMMUNICATION PROCESS 580

Ireziev S.-Kh.S.-E., Denilkhanova A.B.
DISTRIBUTION OF PRIMARY AND SECONDARY VOWELS IN THE CHECHEN LANGUAGE....583

Ireziev S.-Kh.S.-E., Usmanov T.I., Denilkhanova A.B.
THE PARTICULARITIES OF THE VOWEL SYSTEM OF THE CHECHEN AND INGUSH LANGUAGES ...585

Rasumov V.Sh., Mamalova Kh.E.
THE MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN THE CHECHEN NON-RITUAL SONGS 587

Guzeyev Zh.M., Ulakov M.Z.
ON THEORETICAL DEFINITIONS OF GRAMMATICAL MEANINGS OF WORD IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF TURKIC LANGUAGES 589

Pavlova O.K.
COMPLEX EPITHETS IN THE OLONKHO TEXTS OF THE NORTH-EASTERN YAKUT TRADITION: METAPHORICAL EPITHETS 592

Bahadivand Chegini Z.
MEDIA TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION....593

Saaya O.M., Dambyra I.D., Kechil-ool S.V.
FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "LANGUAGE" IN THE RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES IN A COMPARATIVE ASPECT 596

Zulpukarov K.Z., Sabiralieva Z.M.
ON THE COGNITIVE-LANGUAGE BASICS OF HUMOR AND WAYS OF ITS CREATION....599

Satanar M.T.
TO THE QUESTION OF RESEARCHING FOLKLORE AS A SELF-ORGANIZING SYSTEM 604

Ulianova N.N., Khlystunova Yu.Yu.
PHASE SEMANTICS OF THE VERBS WITH PREFIXES AN-, VOR-, FORT-, WEITER-, AB-, AUF-, AUS- IN MODERN GERMAN PUBLICISTIC WRITINGS....607

Meng Xia, Cao Chengling
A STUDY ON RUSSIAN VERBS AND SEMANTIC MEANINGS FROM THE PERSPECTIVE OF ANTHROPOCENTRISM....610

Chelak E.A., Russu K.R.
A METAPHORICAL COMBINATION OF "TYUMEN MATRYOSHKA": MODELLING LANGUAGE SPACE....613

Gulyaeva E.A., Klyukina Yu.V., Davydova E.I., Mordovina T.V.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT "PANDEMIC" IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA....616

Alsalibi Rivaa Muhammad Salem
FUNCTIONS OF THE MEDIA, SOCIAL NETWORKS IN THE ADAPTATION OF ETHNOCULTURAL COMMUNITIES IN ST. PETERSBURG....619

Argunova T.V., Permyakova T.N.
LEXICO-SYNTACTICAL DEVICES OF LANGUAGE MANIPULATION IN JAPANESE NEWSPAPER HEADLINES ABOUT COVID-19 (BASED ON THE HOKKAIDO SHIMBUN WEBSITE)....621

Bidanok M.M.
DAGESTANI AUTHOR OF THE SECOND HALF OF THE LAST CENTURY HABIB ALIYEV AND THE ORIGINALITY OF HIS LYRICAL TEXT 623

Wei Huimin
THE FUNCTIONING OF THE LEXICALIZED WORD FORM К ПРИМЕРУ 'FOR EXAMPLE' IN TEXTS 625

Gazilov M.G.
ON THE COMPARATIVE STUDY OF UNRELATED LANGUAGES (BASED ON FRENCH AND AVAR) ..628

Gerasimova L.N.
FUNCTIONAL FEATURES OF IMAGE-FORMING VERBS OF THE YAKUT AND SHOR LANGUAGES (BASED ON THE EPIC TEXT) 631

Gerlyak N.A.
LEXICAL AND SEMANTIC GROUP "NAMES OF JEWELRY AND CLOTHING ACCESSORIES" IN THE KHANTY LANGUAGE (BASED ON THE KAZYM DIALECT) 634

Dadueva E.A.
ON THE FEATURES OF CAUSATION IN THE BURYAT LANGUAGE....636

Dzhakaeva.A.A.
THE CONCEPT OF NUMBER, THE HISTORY OF ITS FORMATION AND DEVELOPMENT....638

Illarionov V.V.
FABULOUS MOTIVES IN THE YAKUTSK EPOS (ON THE EXAMPLE OF THE STORYTELLER N. ABRAMOV-KYNAT'S REPERTOIR)....640

Illarionov V.V.
PECULIARITIES OF A VILYUI DANCE OSUOKHAI....641

Illarionova T.V., Borisov V.B.
IMAGES OF THE YAKUT HISTORICAL TRADITIONS (ON THE MATERIAL OF THE VILYUI REGIONAL TRADITION) 643

Sutaeva (Ismailova) Z.R.
NOTES OF SCIENTISTS AND DOCTORS IN DAGESTAN MEMOIR LITERATURE OF 20 CENTURY 645

Kara-ool L.S.
TOPONYMS OF TUVA WITH ZOO COMPONENT "BIRDS" 647

Dorzhu K.B., Kuzhuget Sh.Yu.
THE IMAGE OF WATER IN THE POETRY OF ANTON UERZHAA....650

Shestakova E.M., Kysylbaikova M.I.
MANIFESTATION OF MENTALITY IN THE ENGLISH AND RUSSIAN TEXTS OF MODERN BLOGOSPHERE 653

Kysylbaikova M.I.
EVALUATION OF MATHEMATICAL EXPECTATION USING A CONFIDENCE INTERVAL (ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT "CULTURE" RESEARCHING IN YAKUT LANGUAGE)....655

Lelkhova F.M.
NAMES OF TREES AND SHRUBS IN THE KHANTY LANGUAGE....657

Liu Yuxin
THE PRAGMATIC FUNCTIONS OF DISCOURSE MARKERS IN THE RUSSIAN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF RELEVANCE THEORY 659

Majndurova R.M.
LITERARY AND FOLK LULLABY SONG OF THE AVARS: TRADITIONAL MOTIFS AND THEIR TRANSFORMATION 662

Nakhracheva G.L.
METAPHORS OF EMOTIONS IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE POLYSEMANTIC VERB OF THE KHANTY: MODELS OF MOTION AND PHYSICAL EFFECTS 664

Ostrovskaya K.Z.
NEW APPROACH TO STUDYING METACONCEPT «(SACRAL) SPACE» IN THE CONCEPTOSPHERE OF A FOLK FAIRY TALE 666

Dagbaeva O.I., Dmitrieva E.G., Usmanova Z.A.
NEW APPROACHES TO THE TYPOLOGY OF TERRITORIAL VARIANTS OF THE FRENCH LANGUAGE....669

Magomedov M.A., Magomedova M.M.
PROBLEMS OF COMPOSING DICTIONARIES IN THE AVAR LANGUAGE AND WAYS OF THEIR SOLUTION 672

Mutalov R.O., Gasanova U.U.
THE ATTRIBUTIVE CLAUSE IN THE KADAR LANGUAGE: RELATIVE AND CORRELATIVE CONSTRUCTIONS 674

Fedorkiv L.A.
FUNCTIONAL AND SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE PLACE NOUN MKHUYAT IN THE KHANTY LANGUAGE....676

Frolova E.A.
THE LINGUISTIC STATUS OF A SYNTACTIC CONSTRUCTION WITH A SPLIT INFINITIVE IN THE ENGLISH LANGUAGE....679

Khokholova I.S., Pavlova L.A.
"PATRIOTISM" IN THE FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS 682

Shor G.A., Antonchuk A.V.
FEATURES OF TERMS TRANSLATION IN THE FIELD OF GREEN ROOF CONSTRUCTION....684

Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N., Filatova E.N.
FOLK NAMES OF DISEASES IN THE YAKUTS AND THEIR TRANSLATION INTO ENGLISH AND LATIN....687

Bashkova I.V.
COVID-19 – КОВИД: ADAPTATION OF AN INTERNATIONAL TERM TO THE RUSSIAN LANGUAGE....689

Albekov N.N.
INVARIANT IN TRANSLATION 692

Amirova P.R., Uruzhbekova M.M.
LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE WORDS WITH THE MEANING 'CLEAN', 'DIRTY' AND THEIR DERIVATIVES IN RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE AVAR LANGUAGE....694

Amirova P.R., Uruzhbekova M.M.
TYPOLOGICAL FEATURES OF THE CONCEPT "CONSCIENCE" IN RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE AVAR LANGUAGE....696

Ganeev B.T.
ORDER AND CHAOS IN LANGUAGE....698

Gasanova G.A.
WORD-FORMING MEANS OF EXPRESSING EVALUATION IN RUSSIAN (BASED ON THE MATERIAL OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE NAMES OF A PERSON) 701

Dzhamalova M.K.
THE STYLISTIC EXPRESSIVITY OF THE POLYSEMY IN MODERN POETRY 703

Magomedov M.A.
SOME FEATURES OF WOMEN'S AND MALE SPEECH IN AVAR LANGUAGE 705

Magomedov M.I., Magomedov M.A., Magomedov D.M., Magomedova M.M.
LEXICOGRAPHIC FIXATION OF ACTIVE AND PASSIVE VOCABULARY IN THE INTERPRETATIVE DICTIONARY OF AVAR LANGUAGE....707

Sadovnikova I.I.
THE MAIN ORNAMENTAL MOTIFS IN THE NATIONAL DRESS OF THE EVENS (ON THE EXAMPLE OF THE EVENS OF BEREZOVKA) 710

Androsova F.S.
THE IMAGE OF THE SUN IN THE CONTEMPORARY FILM TEXT: CASE STUDY OF THE SUN ABOVE ME NEVER SETS BY L. BORISOVA....712

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru